

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم التربية البدنية و الرياضية



الموضوع:

معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية

- دراسة مقارنة بين أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة -

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية والرياضية.
التخصص: الإرشاد النفسي الرياضي.

إشراف الدكتور:
رواب عمار

إعداد الطالب:
حزحازي كمال

أعضاء لجنة المناقشة:

- | | | |
|----------------------|----------------|---------------|
| أ.د - زمام نور الدين | - رئيسا | - جامعة بسكرة |
| د - رواب عمار | - مشرفا ومقررا | - جامعة بسكرة |
| د - العقبي الأزهر | - عضوا مناقشا | - جامعة بسكرة |

السنة الجامعية: 2009 - 2010



بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر و عرفان

- أما الحمد فله رب العالمين -
نحمد الله ونشكره على نعمه التي لا تعد ولا تحصى، ونحمده على وافر فضله
أحمد الله وأشكره على توفيقه لي في إتمام هذه المذكرة.

كما أتقدم بجزيل شكري وخالص امتناني إلى أستاذي الكريم
الدكتور: عمار رُواب المشرف على هذه الدراسة،
وأشكره على صبره معي وسعة صدره وعلى كل ما بذله من نصح وتوجيه
لإنجاز هذه المذكرة.
كما اشكر جميع من قدم لي المساعدة في إطار إنجاز هذه المذكرة
ونخص بالذكر كل من الأساتذة:

د. جابر نصر الدين، الأستاذة الفاضلة كحول شفيقة. كما لا أنسى أصحاب الفضل الأساتذة:
بن عميروش سليمان، بوعروري جعفر، ولد حمو مصطفى، يخلف أحمد، طبش هشام، يونس أحمد
عماد، حرارة حسين، بن سماعيل رحيمة، سراوي هوبة، سوفي جمال، منصور الهادي، عماري
صالح، زروالي عبد الكريم، جغروري عمر، عقابي م. جاب الله رمزي، أبوحنيشة، أبشيشة
س. وخاصة أختاي مرغادي حليلة، وفنون. وإلى كل أساتذة ت. ب. ر. في ولاية بسكرة.
كما لا يفوتني أن أشكر كل من مدني يد العون والمساعدة وشجعني ولو بالكلمة،
وجزيل الشكر والعرفان لأسرة قسم التربية البدنية أساتذة، إدارة وطلبة و كذا أسرة

متوسطة عروسي. م. ص. شتمة. إدارة. أساتذة. عمال و تلاميذ.

إهداء

إلى روح (والدتي) تغمدها الله برحمته الواسعة.

إلى من كان سندي من بعد الله عز وجل (و الـدي).....

إلى من اخترتها شريكة لحياتي * نبيلة - م *

إلى أخواي (عمر-خالد).

إلى جميع أخواتي وأبنائهن.

إلى كل عائلة (حزازي – مرغادي).

إلى كل من علمني ولو حرفاً.....

إلى كل الأصدقاء دون استثناء.....

و

إلى جميع زملائي أساتذة أول دفعة ليسانس لقسم ت.ب.ر.ب.سكرة.2008.

وكذا جميع زملائي أساتذة أول دفعة ماجستير لقسم ت.ب.ر.ب.سكرة.2010.

Kamel.

محتويات البحث

	شكر و عرفان
	الإهداء

	قائمة الجداول
	قائمة الأشكال
1	مقدمة
	الفصل التمهيدي
6	1. إشكالية البحث
10	2. فرضيات البحث
10	3. أهداف البحث
11	4. أهمية البحث
11	5. حدود البحث
13	6. تحديد المفاهيم و المصطلحات
14	7. الدراسات السابقة
	الباب الأول:
	الجانب النظري
	الفصل الأول: المنهاج، المقاربة بالكفاءات و تقويمها
20	تمهيد
	المبحث الأول المنهاج
20	1.1. تعريف المنهاج التربوي و عناصره
20	1.1.1. تعريف المنهاج التربوي
22	2.1.1. عناصر المنهاج التربوي
25	2.1. أنواع المناهج التربوية
26	3.1. أسس بناء المناهج التربوية
27	4.1. موقف المنهج التقليدي من المعلم والمتعلم
28	5.1. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج الدراسية
29	6.1. إنجاز المناهج الدراسية الجديدة
30	7.1. مزايا المنهاج التربوي الحديث
31	8.1. المناهج الجديدة ونقائصها
37	9.1. المنهج في التربية البدنية والرياضية
	المبحث الثاني المقاربة بالكفاءات

39	1.2. ضبط المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات
42	2.2. مفهوم الكفاءة، أنواعها ومستوياتها
45	3.2. مركبات الكفاءة.
46	4.2. خصائص الكفاءة
47	5.2. أسس تحديد الكفاءة
48	6.2. مميزات المنهاج وفق نموذج المقاربة بالكفاءات
49	7.2. أجرأة المقاربة بالكفاءات
52	8.2. أهداف المقاربة بالكفاءات
53	9.2. المقارنة بين القدرة و الكفاءة
55	10.2. مبررات نشأة بيداغوجية الكفاءات
	المبحث الثالث التقويم بالكفاءات.
56	1.3. تعريف التقويم
57	2.3. خصائص التقويم
58	3.3. أنواع التقويم
59	4.3. خطوات التقويم وأساليبه
59	5.3. أهداف التقويم
60	6.3. التقويم بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية وخصائصه
61	7.3. أهمية التقويم في التربية البدنية و الرياضية
62	8.3. وظائف التقويم
62	9.3. الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالمقاربة بالكفاءات
63	خلاصة
	الفصل الثاني: التدريس في التربية البدنية و الرياضية
65	تمهيد
65	المبحث الأول: التدريس.
65	1.1. تعريف التدريس
66	2.1. تصميم التدريس
68	3.1. أهداف التدريس

68	4.1. أهم طرق التدريس
69	5.1. أساليب التدريس
71	6.1. الفرق بين الطريقة والأسلوب
71	7.1. خصائص و مهارات التدريس
71	1.7.1. خصائص التدريس
72	2.7.1. مهارات التدريس
72	3.7.1. مميزات التدريس بالكفاءات
72	4.7.1. إيجابيات التدريس بالكفاءات
73	المبحث الثاني: التربية العامة و التربية البدنية و الرياضية
73	1.2. مفهوم التربية
73	1.1.2. مفهوم التربية، لغة
74	2.1.2. المفهوم الاصطلاحي للتربية
75	3.1.2. أهداف التربية
76	4.1.2. أهمية التربية
77	5.1.2. العوامل المؤثرة في تربية الفرد
77	6.1.2. طرق التربية
78	2.2. تعريف التربية البدنية و الرياضية
78	1.2.2. التعريف اللغوي
78	2.2.2. التعريف الاصطلاحي
80	3.2.2. التعريف الإجرائي
80	3.2. مراحل تطور المفهوم
83	4.2. المفاهيم الخاطئة للتربية البدنية و الرياضية.
83	5.2. المعنى الحقيقي للتربية البدنية و الرياضية
84	6.2. الفرق بين مفهوم التربية البدنية و التربية الرياضية
85	7.2. العلاقة بين التربية العامة و التربية البدنية و الرياضية

86	8.2. أهمية التربية البدنية والرياضية
87	9.2. أهداف التربية البدنية والرياضية
87	1.9.2. تعريف الهدف التربوي
88	2.9.2. منطلقات الأهداف التربوية
88	3.9.2. تعريف هدف التربية البدنية والرياضية
90	4.9.2. مستويات الأهداف التربوية.
91	5.9.2. أهداف التربية البدنية الرياضية لمراحل التعليم العام.
	المبحث الثالث: درس التربية البدنية والرياضية
94	1.3. مفهوم درس التربية البدنية والرياضية
94	2.3. تحضير درس التربية البدنية و الرياضية
95	3.3. المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية والرياضية بالمقاربة بالكفاءات
100	4.3. طرق تدريس التربية البدنية
101	5.3. أنواع دروس التربية البدنية
102	6.3. تنفيذ درس التربية البدنية و الرياضية
104	7.3. عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز في درس ت . ب . ر
104	8.3. كيفية بناء وضعية تعليمية / تعلمية في درس ت . ب . ر
	المبحث الرابع: إعداد مدرس التربية البدنية والرياضية
105	1.4. جوانب إعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية
105	2.4. الاتجاهات الحديثة والأساليب المساهمة في إعداد وتأهيل المدرس الكفاء
106	1.2.4. دور أسلوب التمكن في إعداد مدرس التربية البدنية والرياضية
106	2.2.4. دور أسلوب النضم في إعداد مدرس التربية البدنية والرياضية
107	3.4. مجالات كفايات تكنولوجيا التعلم اللازمة في إعداد وتأهيل معلم ت.ب.
108	4.4. وسائل تكنولوجيا التعليم المساهمة في إعداد و تدريب المتعلمين.
108	5.4. صفات وواجبات مدرس التربية البدنية و الرياضية الكفاء
108	1.5.4. صفات مدرس التربية البدنية و الرياضية الكفاء
112	2.5.4. واجبات مدرس التربية البدنية و الرياضية الكفاء
114	خلاصة

	الفصل الثالث: المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية.
	المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية.
115	تمهيد
115	1.1. التربية البدنية و الرياضية في الجزائر والإصلاحات التربوية
117	2.1. المشروع التربوي في التربية البدنية و الرياضية بالكفاءات
117	1.2.1. معرفة مدى تأثير التربية البدنية و الرياضية في المؤسسة
117	2.2.1. ضبط مفاهيم الأنشطة البدنية و الرياضية، البرنامج السنوي و الدوري
117	3.1. التربية البدنية و الرياضية كمواطنة.
119	4.1. الكفاءة نمط تدريسي جديد أو رؤية مستحدثة للتربية البدنية و الرياضية
120	5.1. مؤشر الكفاءة و الهدف الإجرائي في حصة ت ب ر وفق بيداغوجية الكفاءات
120	1.5.1. الهدف الإجرائي Objectif opérationnel
120	2.5.1. مؤشر الكفاءة Indicateur de compétence
122	6.1. خطوات منهجية في تطبيق درس التربية البدنية و الرياضية
125	7.1. صفات صياغة الهدف الإجرائي
126	8.1. كيف يتم انجاز وضعيات تعلم في حصة ت ب ر وفق بيداغوجية الكفاءات
126	9.1. نشاط التعلم عن طريق حل المشكلات في حصة ت.ب.ر وفق بيداغوجية الكفاءات
129	10.1. الكفاءات المستهدفة في الطورين المتوسط و الثانوي
131	خلاصة
الباب الثاني: الجانب التطبيقي	
الفصل الرابع: الأسس المنهجية للدراسة الميدانية.	
134	تمهيد
134	1. المنهج المستخدم في الدراسة
134	2. مجالات الدراسة
136	3. أدوات الدراسة
141	4. الطريقة الإحصائية المستعملة

الفصل الخامس: عرض وتحليل النتائج	
144	تمهيد
144	1. عرض وتحليل نتائج الفرضية الأولى
152	2. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثانية
159	3. عرض وتحليل نتائج الفرضية الثالثة
166	4. عرض وتحليل نتائج الفرضية الرابعة
الفصل السادس: مناقشة وتفسير النتائج	
174	1. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الأولى
176	2. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية
178	3. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة
181	4. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة
184	استنتاج عام
186	توصيات و اقتراحات
188	خاتمة
190	ملخص الدراسة باللغة العربية
191	ملخص الدراسة باللغة الأجنبية
193	قائمة المراجع
	الملاحق

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يوضح نقائص المناهج الجديدة.	35
02	يوضح موازنة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث.	36

54	يبرز أوجه الاختلاف بين القدرة و الكفاءة.	03
62	يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والحديث.	04
99	نموذج لبطاقة فنية لدرس التربية البدنية و الرياضية.	05
144	عرض نتائج البند الأول.	06
145	عرض نتائج البند الثاني.	07
145	عرض نتائج البند الثالث.	08
146	عرض نتائج البند الرابع.	09
147	عرض نتائج البند الخامس.	10
147	عرض نتائج البند السادس.	11
148	عرض نتائج البند السابع	12
148	عرض نتائج البند الثامن.	13
149	عرض نتائج البند التاسع.	14
150	عرض ومقارنة نتائج المحور الأول.	15
150	يبين الفروق بين نتائج المحور الأول.	16
151	عرض ومقارنة نتائج البند رقم 02 ورقم 07.	17
151	يبين الفروق بين نتائج البند رقم 02 ورقم 07.	18
152	عرض نتائج البند العاشر.	19
153	عرض نتائج البند الحادي عشر.	20
153	عرض نتائج البند الثاني عشر.	21
154	عرض نتائج البند الثالث عشر.	22
154	عرض نتائج البند الرابع عشر.	23
155	عرض نتائج البند الخامس عشر.	24
156	عرض نتائج البند السادس عشر.	25

156	عرض نتائج البند السابع عشر.	26
157	عرض ومقارنة نتائج المحور الثاني.	27
157	يبين الفروق بين نتائج المحور الثاني.	28
158	عرض ومقارنة نتائج البند الخامس عشر.	29
158	يبين الفروق بين نتائج البند الخامس عشر	30
159	عرض نتائج البند الثامن عشر.	31
160	عرض نتائج البند التاسع عشر.	32
160	عرض نتائج البند العشرون.	33
161	عرض نتائج البند الواحد والعشرون.	34
161	عرض نتائج البند الثاني والعشرون.	35
162	عرض نتائج البند الثالث والعشرون.	36
163	عرض نتائج البند الرابع والعشرون.	37
163	عرض نتائج البند الخامس والعشرون.	38
164	عرض ومقارنة نتائج المحور الثالث.	39
164	يبين الفروق بين نتائج المحور الثالث.	40
165	عرض ومقارنة نتائج البند الثاني والعشرون.	41
165	يبين الفروق بين نتائج البند الثاني والعشرون.	42
166	عرض نتائج البند السادس والعشرون.	43
167	عرض نتائج البند السابع والعشرون.	44
167	عرض نتائج البند الثامن والعشرون.	45
168	عرض نتائج البند التاسع والعشرون.	46
168	عرض نتائج البند ثلاثون.	47
169	عرض نتائج البند الواحد وثلاثون.	48

169	عرض نتائج البند الثاني وثلاثون.	49
170	عرض نتائج البند الثالث وثلاثون.	50
170	عرض نتائج البند الرابع وثلاثون.	51
171	عرض نتائج البند الخامس وثلاثون.	52
171	عرض ومقارنة نتائج المحور الرابع.	53
172	يبين الفروق بين نتائج المحور الرابع.	54

قائمة الأشكال

الصفحة	رقم الشكل وعنوانه
22	شكل رقم (01): يوضح عناصر المنهاج باعتباره نضاما

23	شكل رقم (02): مخطط يوضح المحتوى
24	شكل رقم (03): أبعاد تقويم المنهاج
118	شكل رقم (04): يوضح المداومة على الممارسة وتأثيرها على الفرد.
135	شكل رقم (05): يوضح عينة الأساتذة المختارة من مجتمع الأساتذة.
135	شكل رقم (06): العدد الكلي للعينة المدروسة بالمقارنة مع المجتمع الكلي

مقدمة

إن الحياة الإنسانية تطويرية، تنمو في نطاق بنيوي مركب وحركي تتسم بالتعقيد والشمولية والتداخل بين المفاهيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية، وما يصاحب ذلك من نظم وعادات وتقاليد ومصالح ومتناقضات وبما أن طبيعة هذه البنية مركبة، فإنها جعلت الإنسان يحمل في ذاته تصورات

وظموحات وآمالا عريضة، ولا يمكن لهذه الآمال أن تتحقق في الحياة ما لم يطور الإنسان أدواته الفكرية والمنهجية والتكنولوجية .

فأصبحت المنظومات التربوية في شتى أنحاء العالم تعرف اليوم تطورا مذهلا ، من حيث تطور البرامج والوسائل والطرق التعليمية ، فظهور الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وكذا الصراعات القائمة بين مختلف أنماط الثقافة في المجتمع الواحد ، أدى بهذه المجتمعات إلى البحث عن العلاقة بين المعرفة وطرق توصيلها إلى المتعلمين، حيث أصبح يطالب بالمرادودية والتسيير العقلاني لقطاع التربية والتعليم.

وتماشيا مع التغيرات المتسارعة التي تشهدها منظومتنا التربوية، وأمام التحولات التي شهدتها الجزائر اجتماعيا واقتصاديا ، وسياسيا وثقافيا وكذا الدعوات الملحة لإصلاح المنظومة التربوية من حيث تحسين الفعل التربوي وتكليف المعلمين و المتعلمين مع هاته المستجدات والرغبة في إكسابهم التصور الفلسفي الصحيح المؤدي إلى ممارسة البيداغوجيا المعتمدة ألا وهي بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

وفي الوقت الذي كان فيه التعلم المطبق في المدرسة الجزائرية سابقا يصنف ضمن خانة التعلم الكلاسيكي الأكاديمي، الذي يركز على اكتساب المعارف النظرية الخالصة و الهادفة إلى تحقيق القدرات المعرفية الكمية، هذا النمط من التعلم اكتشف أن له عيوب إذا لم يرافقه أو يدمج فيه تعلم متخصص إجرائي عملي يمكن المتعلمين أو الدارسين من اكتساب قدرات و مهارات نظرية عملية تحقق في النهاية جملة من الكفاءات، التي تساهم بالدرجة الأولى في حل مشاكل المادة المعرفية العلمية أو التقنية الإنسانية أو الإنسانية الاجتماعية، وتؤدي إلى تطويرها و إلى اكتشاف مكوناتها، ومن هذه الحصيلة يصبح المتعلم قادرا على الجمع بين المعارف الصرفة و المعارف العلمية السلوكية.

وهذا المنظور أسس لمقاربة مغايرة في تناول مناهج التدريس وخطة الدرس وكذا شخصية كل من المعلم و المتعلم و المنظور العام لعملية التعلم، ويسمى هذا المولود القديم - الوافد الجديد- على المنظومات التربوية عامة والجزائرية خاصة، ببيداغوجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

و يستطيع القارئ لما سبق التساؤل حول عبارة المولود القديم الوافد الجديد ونستطيع الإجابة عن تساؤله بالتطرق إلى هامش من تاريخ هذه المقاربة، حيث أنها أول ما ظهرت في الولايات المتحدة الأمريكية عام 1968، وعرفت في الثمانينات نموا هاما بعد إدراجها في مجال التكوين المهني، أين

أصبحت الكفاءات بالمعنى الذي يحقق في النهاية. وأصبح الموقف المشكل الدال بالنسبة للمادة أو مشترك بين مجموعة من المواد المختارة هو الأساس في العملية التعليمية.

واشتقت هذه البيداغوجية من نظريات معاصرة حول التعلم منها (النظرية البنائية) التي جاءت كرد فعل على النظريات السلوكية خاصة، وهي نظرية نفسية لتفسير السلوكيات، وأساسا رئيسيا من الأسس النفسية لبناء المناهج المدرسية، إذ ترى أن المتعلم لا يأتي إلى المدرسة بعقل فارغ. بل لديه خبرات سابقة يمكن البناء عليها حيث يتعلم من الخبرات التي يعيشها، ومن ابرز أسسها، أن المعرفة تبنى و لا تنقل، وكذا اكتساب الأفراد كفاءات سلوكية و مهارية تتكيف مع الواقع المعاصر المعاش. وهكذا فالإصلاح الشامل للمؤسسة التربوية يرمي إلى تشييد نظام تربوي متناسق وناجح قصد تمكين المدرسة من مواجهة تحديات العصر، الحاضرة والمستقبلية المتعددة وتحقيق الشروط العلمية والتكنولوجية التي بإمكانها ضمان تنمية مستدامة. فضمن تربية موجهة نحو التنمية والرقى يتطلب بروز القيم الخاصة بالعمل وبالإنجاز التي من شأنها تفضيل مقاييس الكفاءة والتأهيل والسماح بتكوين قدرات علمية وتقنية موثوق بها، ومن ثمة فإن التعليم العلمي والتكنولوجي يحظى بعناية خاصة بحيث لا يقتصر على إيصال محتويات معرفية ومهارات تكنولوجية للمتعلمين فحسب بل يسعى إلى إكسابهم كفاءات تمكنهم من توظيفها في حياتهم المدرسية والاجتماعية والمهنية ولعل أهم عنصر بشري في نسق تجسيد أهداف الإصلاح هو المدرس الذي ينبغي أن يتجاوب مع متطلبات النوعية والكفاءة في جوانبها الأكاديمية والبيداغوجية .

ولقد عملت وزارة التربية الوطنية من خلال إصلاح المنظومة التربوية إلى تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في جميع الأطوار التعليمية وجميع المواد الدراسية المقررة، هذا الإصلاح الذي تخللته كثير من الصعوبات والمعوقات التي تصادف المعلم، و مادة التربية البدنية و الرياضية هي الأخرى بدورها ومنذ الشروع في تطبيق الإصلاح وما افرزه من تغير في العديد من جوانب العملية التعليمية خلق عديد العراقيل والصعوبات التي أصبح أستاذ التربية البدنية يصادفها يوميا .

ولقد حاولنا في بحثنا هذا و الذي هو تحت عنوان:

" معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية و

الرياضية " "دراسة مقارنة بين أساتذة الطورين " المتوسط والثانوي " في ولاية بسكرة.

أن نحيط بجميع الجوانب أو أهمها في هذه البيداغوجية الجديدة من الجانب النظري وكذا المعوقات التي تحول دون تطبيقها من طرف الأساتذة ميدانيا.

وذلك من خلال فصل تمهيدي وبابين الأول نظري والثاني تطبيقي، بحيث أن:

الفصل التمهيدي وهو الإطار العام لإشكالية البحث، وتضمن تمهيدا للدراسة تليه إشكالية البحث ، ففرضياته ثم أهميته وكذا أسباب اختيار الموضوع وأهداف الدراسة، تحديد المفاهيم و المصطلحات وأخيرا الدراسات السابقة.

أما الباب الأول وهو الجانب النظري فاحتوى على ثلاثة فصول هي:

- الفصل الأول: وخصص للمناهج التربوي، المقاربة بالكفاءات والتفوييم وهو مقسم على

ثلاثة مباحث وقد أوردناها بأكبر قدر ممكن من التفصيل في هذا الفصل.

- وخصصنا الفصل الثاني للتدريس بجميع جوانبه، التربية و التربية البدنية و الرياضية

ودرسها ووصولاً إلى إعداد المدرس وفق المقاربة بالكفاءات. واحتوى هذا الفصل على أربعة

مباحث.

أما آخر فصل في الجانب النظري وهو الفصل الثالث تمحور في مبحث واحد حول المقاربة

بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية وحاولنا إبراز الأهداف الحديثة للمادة في بناء الفرد

الصالح الذي يليق بمتطلبات المجتمع بمفهومه الحديث.

أما الباب الثاني وهو الجانب التطبيقي فتضمن الفصل الرابع، و الخامس ، حيث احتوى الرابع على

الإجراءات المنهجية للدراسة، بدءاً بتمهيد ثم تطرقنا إلى المنهج المستخدم في الدراسة وهو المنهج

الوصفي بعدها تطرقنا إلى مجالات الدراسة (المجال البشري، الزماني والمكاني)، أدوات الدراسة

المناسبة لجمع المعلومات حول الظاهرة المدروسة والمتعلقة بموضوع مشكلة بحثنا بالإضافة إلى

الطرق الإحصائية المستعملة في ذلك.

و أما الفصل الخامس فتطرقنا فيه من خلال مبحثين الأول نتعرض فيه إلى عرض وتحليل النتائج

المتوصل إليها في الدراسة الميدانية، مع إثبات أو نفي للفرضيات. وكان يتمحور الثاني حول مناقشة

وتفسير النتائج الميدانية، وهذا بالرجوع إلى الجانب النظري للبحث و الاستعانة بالدراسات السابقة

المتوفرة، و بعدها استنتاج عام، توصيات واقتراحات والتي تبدو مناسبة بهدف لرفع الغطاء عن

إشكالية البحث ، وأخيرا انهينا الدراسة بخاتمة التي تلخص كل ما هو وارد في دراستنا هذه.

ثم ملخص الدراسة باللغتين العربية والفرنسية تليها مباشرة قائمة المراجع والملاحق.

الفصل التمهيدي

الإطار العام لإشكالية البحث

تمهيد

1. إشكالية البحث
2. فرضيات البحث
3. أهداف البحث
4. أهمية الدراسة
5. حدود الدراسة
6. تحديد المفاهيم والمصطلحات
7. الدراسات السابقة

1 الإشكالية

لا جدال أن التعليم والتربية من المهام الرئيسية للمدرسة، بيد أن الفعل التعليمي والتربوي، في مفهوم الإصلاح التربوي الذي نحن في صدد الحديث عنه، يتجاوز بكثير ذلك التصور البسيط الذي يجعل منهما مجرد عملية تلقين المعارف الجاهزة والمحنة أو مسعى لتكييف عقول المتعلمين لإغراض نفعية محضة.

إن المدرسة هي المكان الذي يتعلم فيه المتعلم المعارف وينمي مهاراته ويطور قدراته ويتعرف على قيم مجتمعه حيث يتم تهيئة أطفال اليوم ليصبحوا في المستقبل مواطنين مندمجين بصورة كاملة في صلب مجتمعهم ومنفتحين في نفس الوقت، على العالم المعاصر.

وبهذا المفهوم تساهم المدرسة إلى حد بعيد في توطيد الانسجام الاجتماعي ونقل القيم الاجتماعية والثقافية. ولهذا السبب ينبغي أن تتجسد غايات المنظومة التربوية في كل ممارسات التلميذ من أنشطة بيداغوجية في المدرسة.

وإنه لأمر مشروع تماما أن تكون المسألة البيداغوجية هي المحور الرئيسي والمحرك المركزي في عملية الإصلاح الشامل الذي شرعت الجزائر في تطبيقه منذ سنوات. والذي مس مختلف مكونات المنظومة التربوية. والذي بدأ بإعادة بناء المناهج الدراسية الجديدة. هذه المناهج التعليمية الثرية والمتوازنة والعصرية والتي تستمد جذورها من قيم المجتمع وتبنى في الوقت ذاته، من أحدث ما توصلت إليه البحوث العلمية والاختراعات التكنولوجية.

ولما كانت العلوم الإنسانية هي أول من تلمسها التغييرات فإن أية مقارنة حديثة كانت تكيف وتدرج ضمنها، وهذا ما يلاحظ من خلال سلسلة الانتقالات في المنظومات التربوية عبر العالم بأسره من المقاربات التلقينية إلى المقاربة بالأهداف وأخيرا المقاربة بالكفاءات التي تعتبر أحدث فلسفة في تغيير الفكر تجاه الإنسان المتعلم، لمواجهة تحديات العصر، وتشكل هذه العوامل رهانات جديدة في سيرورة النظام التربوي، بل وتحديات يتعين على المدرسة رفعها، لان المدرسة في تفاعل دائم مع المجتمع فكما هي نتاج لهذا المجتمع هي تطمح كذلك إلى تطويره و ترقيته.

ولما كان وجود التنظيمات التربوية يتطلب تحقيق مجموعة أغراض من خلال التي ذكرناها سابقا من خلال العمليات المختلفة التي تقوم بها، و التي تسفر دوما محصلات و نتائج قد تكون في المستوى المنتظر من طرف الجميع، أو تسفر عن العكس فتكون مخيبة للآمال، هذا ما جعل المنظومات التربوية خاضعة للنقد من فترة إلى أخرى، ودائما ما تتم فيها مجموعة

إصلاحات وذلك لتقويمها(تطويرها) لتساير التطورات، ولما كانت العوامل السياسية، الاقتصادية والاجتماعية.... الخ، تتصف بالتغير وعدم الثبات، فان التربية حتما تتأثر بها، وبالتغيرات التي تنجم عنها نحو تحقيق كل ما هو أفضل ويرقى بدور الإنسان، ليقدم خدمات جليلة لمجتمعه في ظل انتشار فكر العولمة الذي جعل العالم في صراع وضعت من خلاله القيم و المعتقدات جانبا، وسلم إدارة شؤونه لذوي الكفاءات العالية و لا يعترف إلا بالذي يبرهن ميدانيا، من خلال مجموعة مهارات و كفاءات في مجال اختصاصه ليتم تعميم الاستفادة.

نرجع إلى أن كل هذه المتغيرات ونقول أنها دفعت بالجزائر التي تضع تربية أبنائها في صميم انشغالاتها وكرست جزءا كبيرا من ثرواتها ومواردها الوطنية لذلك دفعها إلى مواكبة هذا التطور، وتبنت التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وإدراجها من خلال مخطط متعدد السنوات في المنظومة التربوية. حيث صارت المنظومة الجزائرية تنتهج منهج المقاربة بالكفاءات في جميع المواد الدراسية، ونالت التربية البدنية و الرياضية نصيبها من هذا التغيير من خلال بناء مناهج جديدة لتدريس المادة وفق هذه المقاربة، ودورات تكوينية للتحكم في المضامين المعرفية التي تحويها المناهج لأساتذة المادة.

و التربية البدنية والرياضية التي هي جزء أساسي من النظام التربوي فهي جانب من التربية العامة التي تهدف إلى إعداد الشخص (التلميذ) إعدادا بدنيا ونفسيا وعقليا في توازن تام، ومن شأنها أن تساهم في تحقيق هذا الأمر، حيث تعتبر أكثر البرامج التربوية قدرة على تحقيق أهداف المجتمع.

فالיום التربية البدنية و الرياضية في بيداغوجية الكفاءات ليست غاية في حد ذاتها، المراد بها التحسين في اللياقة البدنية بواسطة التدريب الرياضي، الذي يعتمد على التقوية العضلية من جهة والمهارات الفنية وخطط وأنظمة الألعاب التي تكسب النتيجة الرياضية من جهة أخرى. بل هي وسيلة تربوية، غايتها إعداد الفرد لمواجهة ما يحوم به من متغيرات وتقلبات في الحياة، وهذا باختيار نشاطات بدنية ورياضية كمحتويات تعليمية ودعامات أساسية للمادة. يتم بناؤها انطلاقا من خصائص هذه النشاطات نفسها، والتي تساعد في تنمية الكفاءات المنتظرة، من خلال الإشكاليات التعليمية المطروحة والتي يقوم الأستاذ بتحضيرها مما يدفع بالتلميذ بتوظيف معارفه قصد الاكتشاف وإيجاد الحلول للوصول إلى تحقيق الكفاءات المستهدفة.

ولقد حاول أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين المتوسط وكذا الثانوي مواكبة الإصلاحات التي أقرتها الدولة وتجسيدها على أرض الواقع إلا أن العديد من الصعوبات والعوارض تعرضت سبيلهم لذلك.

ومما هو معروف أن التربية البدنية و الرياضية هي إحدى العمليات التربوية التي يحاول من خلالها المربون الوصول بالفرد إلى كمال قدراته الأخلاقية و النفسية و الفكرية و هو ما لم تتجاهله المنظومة التربوية في الجزائر، حيث نجد مادة التربية البدنية و الرياضية ضمن المواد المدرسة في المؤسسة التربوية نظرا لأهميتها و آثارها الإيجابية في التحصيل العلمي للتلاميذ، لكن الشيء الملاحظ هو أن مادة التربية البدنية و الرياضية لا ينظر إليها بهذا المنظار، حيث و بالرغم من الدور الذي تلعبه المادة في الترويح عن التلاميذ و إعدادهم نفسيا و اجتماعيا، إلا أننا نجد في مجتمعنا من يعتبرها مضيعة للوقت و إهدارا للجهد و تشتيتا لتفكير التلاميذ، و تضييعا لمستقبله الدراسي.

و هذا ما جعل الكثير من مدرسي المادة لا يؤدون واجبهم على أكمل وجه، فالأستاذ بحاجة إلى تهيئة الجو المناسب للعمل من طرف إدارة المؤسسة العامل بها، شأنه في ذلك شأن بقية أساتذة المواد العلمية الأخرى، لأن تكوينه الجامعي يفرض عليه تحقيق أهداف علمية واضحة مجسدة في ثلاث جوانب هامة هي: (الجانب المعرفي، العاطفي، البدني) و هو ما يحاول الأساتذة تحقيقه على أرض الواقع لكنهم يصطدمون بظروف غير مناسبة، و عديد المعوقات لا تعرقل تطوير مهنة تدريس التربية البدنية و الرياضية وفق البيداغوجية الجديدة فحسب بل تعيق حتى إجراء حصة عادية بدون أهداف إجرائية مسبقة، كالوضعية السيئة لمساحة ممارسة هذا النشاط بالنسبة لقاعات التدريس المحيطة بالملعب، و كذا كثرة التلاميذ في الأفواج و إلى جانب ذلك قلة أو شبه انعدام الوسائل البيداغوجية المراد العمل بها، بالإضافة إلى انعدام القاعات المكيفة للنشاطات الرياضية مع عدم صلاحية الأرضيات و الميادين التي تقام عليها الحصص التربوية الرياضية.

إذن بعد أن أدرجت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية، و بعد سنوات من إدخالها إلى مدارسنا، في جميع الأطوار التعليمية منها المتوسط و الثانوي و قيام أساتذة هذه الأطوار بتجريبها و تطبيقها في المؤسسات التربوية و ما صادفهم من عوائق متعددة قد تختلف أو تتشابه لدى أساتذة الطور المتوسط و الطور الثانوي. يمكننا طرح التساؤل التالي:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي ؟

2. الفرضيات:

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

- لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق العملية التقييمية بالكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
- لا توجد فروق دالة إحصائية في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي

3. أهداف البحث:

يمكن تلخيص أهداف بحثنا هذا فيما يلي:

الدافع العلمي:

ونهدف من خلال الدراسة إلى:

- ربط الدراسات النظرية والواقع الميداني لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات.
- التعرف على موقف أهل الاختصاص من، أساتذة التربية البدنية و الرياضية تجاه هذه البيداغوجية.
- تزويد كل من يهمهم الأمر بوثيقة مبسطة، نظرية نحاول جمع ما أمكن فيما يخص المقاربة بالكفاءات، التقييم، التدريس.....، وعلى وجه الخصوص مدرسي التربية البدنية و الرياضية.
- محاولة إزالة الغموض قدر الإمكان الواقع حول مفهوم بيداغوجية التدريس بالمقاربة بالكفاءات.
- محاولة الإجابة على بعض التساؤلات المطروحة حول هذه البيداغوجية ميدانيا.

الدافع العملي :

- التعرف على مدى تطبيق التدريس بالمقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية في المؤسسات التربوية لولاية بسكرة.
- الكشف و الوقوف على أبرز الصعوبات التي تعترض عمل الأساتذة خلال تجربتهم العمل وفق البيداغوجيا الجديدة.
- تصميم أداة استبيان لمحاولة الوقوف على أهم العوائق التي تواجه الأساتذة خلال التدريس وفق البيداغوجية الجديدة.
- التعرف على آراء واقتراحات الأساتذة الذي احتكوا بالميدان العملي لعدة سنوات وكذا الاستفادة من توجيهاتهم .

➤ إبراز الخلفية العلمية والنظريات التي قامت عليها بيداغوجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات.

4. أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية بحثنا هذا فيما يلي :

➤ لقد ارتأينا أن أهمية البحث تكمن في حداثة الموضوع. والمتمثل في الإصلاحات التربوية التي تبنت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

➤ تشخيص واقع تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضل المقاربة بالكفاءات.

➤ حاولنا بقدر الإمكان الإلمام بكل أركان المقاربة بالكفاءات من : التخطيط، التنفيذ، التقويم.....

➤ محاولة إبراز الصورة الحقيقية للتربية البدنية و الرياضية داخل المدرسة وخارجها خصوصا في ظل المقاربة بالكفاءات.

5. حدود البحث

تتمحور حدود بحثنا في الإشكالية أو التساؤل الرئيسي الذي مفاده:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي ؟

أما عن الفرضيات وطرق التأكد من صحتها فقد كانت على النحو التالي:

✓ الفرضية الأولى بنيت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق

محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي لولاية بسكرة. ويتمثل

المتغير المستقل، في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات. بينما المتغير التابع. أنه

لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي

في هذه الصعوبة التي تعتبر من بين معوقات تطبيق بيداغوجية الكفاءات في مادة التربية

البدنية والرياضية وللتأكد من صحة هذه الفرضية استعنا بوسيلتين هما الاستبيان

والمقابلة. وذلك بتحديد النسب المئوية و اختبار دراسة الفروق.

✓ والفرضية الثانية بنيت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في معوقات

تطبيق العملية التقويمية بالكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. ويتمثل المتغير

المستقل، في تطبيق العملية التقويمية بالكفاءات. بينما المتغير التابع. أنه لا توجد فروق دالة

إحصائية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي في تطبيق العملية التي

تعتبر من بين معوقات تطبيق بيداغوجية الكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية وللتأكد من صحة هذه الفرضية استعنا بوسيلتين هما الاستبيان والمقابلة. وذلك بتحديد النسب المئوية و اختبار دراسة الفروق.

✓ والفرضية الثالثة بنيت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. ويتمثل المتغير المستقل، في نقص الوسائل التربوية. بينما المتغير التابع. أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي في نقص الوسائل التربوية التي تعتبر من بين معوقات تطبيق بيداغوجية الكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية وللتأكد من صحة هذه الفرضية استعنا بوسيلتين هما الاستبيان والمقابلة. وذلك بتحديد النسب المئوية و اختبار دراسة الفروق.

✓ والفرضية الثالثة بنيت على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. ويتمثل المتغير المستقل، في نقص التكوين. بينما المتغير التابع. أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أساتذة التربية البدنية والرياضية للطور المتوسط والثانوي في نقص التكوين وفق المقاربة بالكفاءات التي يعتبر من بين معوقات تطبيق بيداغوجية الكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية وللتأكد من صحة هذه الفرضية استعنا بوسيلتين هما الاستبيان والمقابلة. وذلك بتحديد النسب المئوية و اختبار دراسة الفروق.

6. مفاهيم و مصطلحات:

هناك مجموعة من المفاهيم و المصطلحات تتعلق بموضوع البحث حاولنا ضبطها و أوردناها مفصلة في المحتوى وفيما يلي نعرض تعاريف لأهم مصطلحات الدراسة:

• المعوقات :

هو كل أمر يمنع ويحجزنا ويشغلنا عن شيء ما. (أحمد زكي بدوي، صديقة يوسف

محمود، بدون سنة، ص. 537)

اصطلاحاً: عرفها الثقفي بأنها مجموعة من المشكلات أو الصعوبات الفنية والمادية والإدارية والإشرافية التي تحول دون استخدام المعلم لطرق التدريس الحديثة في المواقف التعليمية المختلفة .

أو هي المشكلات والصعوبات المختلفة التي تحول دون استخدام المعلم لطرق التدريس الحديثة مع محتويات المنهج الحالي.. 30.03.2010..... > ... > www.djelfa.info

• البيداغوجيا:

هي كلمة ذات أصول يونانية وتعني تربية الأولاد وتعليمهم .

وهي مجموعة من الطرائق والتقنيات ،والخطوات التي تميز تعليم مادة معينة(فن التعليم) (خالد لبصيص،2004،ص ص.129،130)

وعرفها أيضا (رمضان أرزيل وآخرون،2001،ص. 148) بأنها حسب التقليد الإغريقي: تشير البيداغوجيا إلى مجموع الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدبير انتقال الطفل من حالته الطبيعية إلى الحالة الثقافية ،وان تجعل منه مواطنا صالحا.

• التدريس:

يرى (محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006، ص. 226) أن: "التدريس سلوك تربوي موجه يساعد التلميذ على القيام بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة و السلوك الموجه قد يكون يهدف إلى إثارة دوافع التلميذ، تنظيم المحتوى التعليمي و أسلوب تنفيذه ،و تقديم المهارة سواء بأداء النموذج أو الشرح التفسيري، و تقويم فاعلية الأداء، بالإثابة والتعزيز، وتقديم التغذية الرجعية و هذا يعني، أن التدريس عبارة عن نشاط متعدد الأوجه يتحدد في بعدين هما : التعليم و التعلم لإحداث تغييرا و تعديل في السلوك المتعلم و ذلك عن طريق تنظيم و توجيه الخبرات و البيئة التعليمية الملائمة."

• المقاربة بالكفاءات:

هي بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجربات الحياة لكل ما تحمله من تشابه في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، و من ثمة هي اختيار منهجي ، يمكن المتعلم من

النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" (حاجي فريد، 2005، ص.11).

● التربية البدنية والرياضية

التربية البدنية الرياضية شكل من أشكال التربية تقوم على أساس إتمام عملية التربية عن طريق البدن، وهي تركز على اكتساب الفرد للمهارات وتعمل على تطوير الخصائص والصفات البدنية وتكوين العادات الصحية السليمة التي تكون من شأنها أن ينشأ الفرد حياة صحية سليمة، وأن يكون لديه القدرة على مجابهة متطلبات الحياة بكفاءة.. (عبد الحميد شرف، 2005، ص.18) .

المقارنة :

يفيد لفظ مقارنة إلى عملية أخذ مجموعة متكونة من واحد أو عدة أشياء لغرض البحث عن نقاط التشابه والإختلاف. (خلوة لزه، 2005، ص.12)

6. الدراسات السابقة :

إن حداثة موضوع بيداغوجية التدريس وفق المقاربة بالكفاءات وقلة مدة تطبيقه أدى إلى ندرة المواضيع والبحوث الخاصة به، وفي ما يلي نلخص بعض الدراسات التي يمكن إعتبارها دراسات مشابهة لدراستنا كما يلي :

● دراسة الطالب خلوة لزه :

تحت عنوان. **مقاربة مقارنة للتدريس بين الأهداف والكفاءات**.- دراسة تجريبية في مادة الرياضيات لتلاميذ السنة الأولى متوسط ، دخلت ضمن متطلبات نيل شهادة الماجستير في علم النفس وعلوم التربية ، تخصص المناهج الدراسية والتقويم التربوي. جامعة باتنة. لموسم 2004.2005 .

وتمثلت إشكالية الدراسة في أنها جاءت لفحص تجريبي مقارن يوضح مدى دلالة الفروق في نتائج تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط في وحدة التناظر المحوري لمادة الرياضيات بين إستراتيجيتين تعليميتين إحداهما مبنية في ضوء المنهاج القديم القائم على مقارنة الأهداف والإستراتيجية الأخرى مبنية على المقاربة بالكفاءات.

فروض الدراسة: لا توجد فروق جوهرية بين متوسط تلاميذ السنة الأولى من التعليم المتوسط الذين يدرسون الرياضيات بأسلوب الكفاءات ، ومتوسط أقرانهم الذين يدرسونها بطريقة

العرض بالأهداف، وذلك بالنسبة لدرجاتهم على الإختبار البعدي الأنّي لقياس الاحتفاظ القصير المدى في التحصيل الخاص بوحدة التناظر المحوري. وتوصلت الدراسة إلى أن : متوسط الأداء لتلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا الرياضيات بالكفاءات، يزيد عن متوسط أداء تلاميذ المجموعة الضابطة الدارسين بطريقة العرض بالأهداف.

مما يعني عدم تحقق الفرضية التي انطلقت منها الدراسة و التي ذكرناها سابقا.

دراسة الأستاذ يوسف قادري الجزائر، سنة 2004، والتي كانت تحت عنوان: "بيداغوجية التدريس بالكفاءات"، حيث ركز الأستاذ في بحثه على المناهج المعدلة من الأهداف إلى الكفاءات شارحا هذه الأخيرة وكذلك مدى تمكن المعلم الجزائري من المقاربة القديمة لتحل محلها أخرى جديدة

ويهدف بذلك إلى : تزويد القائمين على فعل التدريس وبوثيقة مبسطة وكذا تحسين المشرفين في القطاع التربوي بضرورة تفعيل المكونين وتوصلت الدراسة إلى أن:

- إن تأهيل المدرسين والقائمين على التربية والتعليم في مجال المقاربة بالكفاءات يسهم في تقبل وإنجاح هذه المناهج.

- التحكم في المهارات الأساسية للتدريس ، يسمح بتبني أي مقاربة جديدة.

أما مظهر الاستفادة من الدراسة السابقة فإنه يتجلى في الجانب الأول من الدراسة فيما يخص الإطار النظري، فقد قدمت لنا الدراستين مجموعة من الإسهامات كان لها دورها في الإفادة بحثنا هذا. كما ساعدتنا في إثراء ومناقشة نتائج البحث خاصة الفرضية الأخيرة. والمتعلقة بالتكوين وفق المقاربة بالكفاءات.

- **دراسة مصطفى زيدان: مصر.** استهدفت هذه الدراسة : **تقويم الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الابتدائية عن طريق الكفاءات في مصر** ، وقد حدد الباحث عددا من الكفاءات التي يمكن ملاحظتها في مواقف التدريس وهي: إعداد المعلم للدرس – استخدام الوسائل التعليمية. - طرق التدريس – إدارة الفصل – سلوك المعلم في التدريس – مدى استغلال الإمكانيات المتاحة.

وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انخفاضاً ملحوظاً في مستوى المعلم ولا سيما في استخدام الوسائل التعليمية، وفي إدارة المناقشة في الفصل.

دراسة د. معين أحمد عودات و أ. عبد الحكيم خصاونه . تحت عنوان:

المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية. تكونت عينة الدراسة من (60) معلماً في لواء بني كنانة في الأردن للعام الدراسي 2007-2008م.

وقد استخدم الباحثان للمعالجة الإحصائية الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

وقد توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية التي تتعلق بالمنهاج والإمكانات واقترح بعض الحلول لمعالجتها والحد منها. (W.ULUM.NLWW 12.02.2010)

3.5. أعد الطالب قاسم شحات جعفر الوتيشي، دراسة تحت عنوان الدراسة: "دراسة تحليلية لمشكلات تنفيذ منهج التربية البدنية وطرق حلها بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض". لسنة 2000 في المملكة العربية السعودية.

وقد توصل في دراسته إلى مجموعة مشكلات لخصها تحت العناوين التالية:

- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالأهداف.
- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالمحتوى.
- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالإمكانات.
- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالوقت المتاح لتنفيذه.
- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالتقويم.
- أهم المشكلات التي تواجه تنفيذ المنهج المرتبطة بالإدارة المدرسية.

و استفدنا من هذه الدراسة في مناقشة خاصة الفرضية الثانية و التي اشتملت على نقص الوسائل والإمكانيات اللازمة لتطبيق محتوى المنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات ميدانيا. **12.02.2010....(www.ksu.edu.sa)**

الباب الأول

الجانب النظري

الفصل الأول

المنهاج، المقاربة بالكفاءات وتقويمها

تمهيد

- المبحث الأول : المنهاج
- المبحث الثاني : المقاربة بالكفاءات
- المبحث الثالث : التقويم بالمقاربة بالكفاءات

خلاصة

تمهيد:

يمر التعليم اليوم بفترة تطوير فرضتها طبيعة العصر مما يستلزم فيها تغييرا شاملا يمس النظام التربوي، فالتعليم أصبح يعتمد على الطبيعة النافعة لما نتعلم، بمعنى أن تتحول حقائق العلم إلى ممارسة وسلوك حياة.

ولما كانت بيداغوجية الكفاءات حققت نجاحات باهرة في عدة مجالات فقد أغرى ذلك النجاح مسؤولي قطاع التربية الذين تبناها أملين بذلك تحقيق قفزة نوعية في المنظومة التربوية. ولكن هذا التبني استوجب إعادة النظر في بناء المناهج الدراسية و العمليات التقويمية.... الخ. ولقد حاولنا في هذا الفصل التطرق إلى أهم التعديلات التي طرأت على المنظومة، كما حاولنا إزالة الغموض حول كل ما هو متعلق ببيداغوجية الكفاءات.

المبحث الأول : المنهاج .

1.1. تعريف المنهاج و عناصره :

1.1.1. تعريف المنهاج:

لغويا: وردت كلمة المنهاج في المنجد في اللغة و الإعلام كما يلي: "المنهج، المنهج و المنهاج جمع مناهج وهو الطريق الواضح ومنه منهج أو منهاج التعليم أو الدروس". (لويس معلوف، 2003، ص.165).

كما ورد في القرآن الكريم، في قوله تعالى: " لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شُرَعَةً وَمِنْهَاجًا" (المائدة، 48). إن كلمة المنهاج الواردة في الآية الكريمة تعني الطريق الواضح.

أما اصطلاحا: فهنا نورد نوعين من التعريفات للمنهاج هما:

- **المفهوم التقليدي للمنهاج:** و في ما يلي نورد تعريفين تقليديين للمنهاج:

يعرفه (يوسف قادري، 2004، ص.6): "هو مجموعة المواد الدراسية و المقررات التي يدرسها التلميذ".

كما يُعرفُ أيضا بأنه: "مجموعة المعلومات و الحقائق و المفاهيم و الأفكار التي يدرسها التلاميذ في صورته مواد دراسية". (إيناس عمر، محمد أبو حنطة، 2005، ص.18).

هاذين التعريفين حصرا مفهوم المنهاج على أنه عبارة عن مقرر دراسي (برنامج).

- المفهوم الحديث للمنهاج : أما حديثا فقد أطلقت عدة تعاريف منها :

لقد عرفت جويت Jewett وزملاؤها 1995 المنهج المدرسي "بأنه المتضمن لجميع الخبرات المنفذة تحت رعاية المعلمين بدءا من حجرة الدراسة إلى المسابقات بين المدارس داخل وخارج المدرسة".

أما يورد تومبس، تيرني toombsanal&tierney 1993 فيعرفان المنهج بأنه: "اسم لكل مناحي الحياة النشطة والفعالة لكل فرد بما فيها الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، و التقويم". (عفاف عبد الكريم، 2005، ص. 14، 15، 16). و"هو كل دراسة و نشاط أو خبرة يكتسبها أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل الصف كان أو خارجه". (إيناس عمر، محمد أبو حنلة، 2005، ص. 27).

ويعرفه (محمد عبد الكريم أبو سل، 1996، ص 26) على انه: " المنهاج هو مجموعة

الخبرات التربوية و الأنشطة التعليمية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة و خارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع الموافق الحياتية".

و يعتبر محددًا لمجمل مسالك التعلم المسطرة للتلميذ. و هو أوسع من البرنامج،

فزيادة عن البرنامج فهو يقدم إرشادات أخرى خصوصا على الطرائق البيداغوجية وعمليات التقويم وهو كل دراسة أو نشاط أو خبرة يكتسبها، أو يقوم بها المتعلم تحت إشراف المدرسة وتوجيهها سواء داخل القسم أخرجها"

(توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2001، ص. 37، 14)

ويعرفه نافع 1992 بأنه: "مجموع الخبرات التربوية الاجتماعية والثقافية والرياضية والعلمية... إلخ التي تخططها المدرسة وتهيؤها لطلبتها ليقوموا بتعلمها داخل المدرسة أو خارجها بهدف اكتسابهم أنماطا من السلوك، أو تعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب ومن خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتعلم تلك الخبرات تساعدهم في إتمام نموهم" (أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي 2000 ص. 34) وهنا نورد تعريفا إجرائيا بحيث يعرفه (محمد عبد الكريم ابوسل، 1999، ص. 26). بأنه

"مجموع الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة ليتفاعل معها الطلاب داخل المدرسة وخارجها تحت إشرافها بقصد تغيير سلوك الطلاب نحو الأفضل في جميع المواقف الحياتية.

2.1.1. عناصر المنهاج :

يتكون المنهاج من عناصر أساسية تتكامل فيما بينها و ترتبط ارتباطا وثيقا وهي:

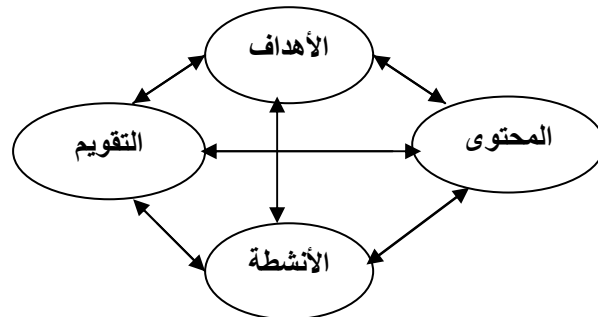
• **الأهداف العامة:** تشير إلى القدرات و المواقف و المهارات التي سيكتسبها المتعلم من خلال جملة من المواد الدراسية.

• **التقويم:** يعتبر احد عناصر المنهاج من خلاله نستطيع الحكم على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف و قيمها و كذلك قياس قدرة المتعلم و مدى تحصيله، و نشخص نتائج عملية التعليم و مدى ما يحقق من أهداف. (العمرى محمد، 2001، ص.21).

• **طرق و أساليب التدريس :** هو مجمل الطرق و الأساليب المتبعة لإيصال المحتوى التعليمي للمنهاج.

المحتوى: هو جزء من الثقافة و المعرفة التي تقدم للمتعلمين على شكل قواعد و مفاهيم و معلومات و قيم و مواقف. (مكارم حلمي أبو هرجة، وآخرون، 2002).

كما نظيف أن " هناك عدة وجهات نظر حول عناصر المنهاج، ومن وجهات النظر الشائعة التي تنسب لـ "تايلر" أن المنهاج يتكون من: الأهداف و المحتوى و الأنشطة و التقويم كما يوضح الشكل التالي:



شكل رقم 01: عناصر المنهاج باعتباره نظاما

ومن خلال الشكل نلاحظ العلاقات التبادلية الموجودة بين كل عناصر المنهاج، بمعنى أن كل عنصر يؤثر في بقية العناصر دون استثناء ويتأثر بكل العناصر، وان أي تأثير

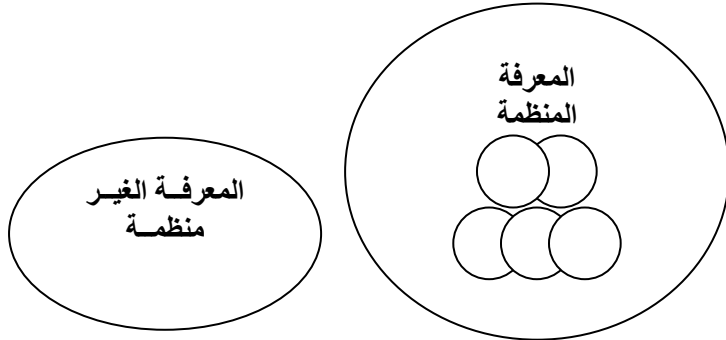
في أحد العناصر ينتقل إلى بقية العناصر" (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2001، ص. 34)

1. الأهداف التربوية:

" تمثل الأهداف أهم عناصر المنهج المدرسي أو مكوناته، حيث أن العناصر الأخرى كالمحتوى والخبرات التعليمية والتقويم تعتمد عليه أو ترتبط به ارتباطا وثيقا لذا فإن اختيار تلك الأهداف أو تطويرها أو صياغتها تمثل العملية الأساسية الأولى لمخططي المناهج وتحقيق الأهداف التربوية بحاجة إلى العديد من الأنشطة التعليمية أو الخبرات التعليمية التي لا بد للمتعلمين من المرور بها في سبيل تسهيل فهم المحتوى" (جودت أحمد سعادة، عبد الله محمد إبراهيم، 2005، ص. 28)

2. المحتوى:

أحد عناصر المنهاج وأولها تأثيرا في الأهداف التي يرمي المنهاج إلى تحقيقها، وهو يشتمل على المعرفة المنظمة المتراكمة عبر التاريخ من الخبرات الإنسانية. وقد يوصف المحتوى بأنه المعرفة أو المهارات أو الاتجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد" (خالد لبصيص، 2004، ص. 135)



شكل 02: المحتوى.

تصنيفات المحتوى:

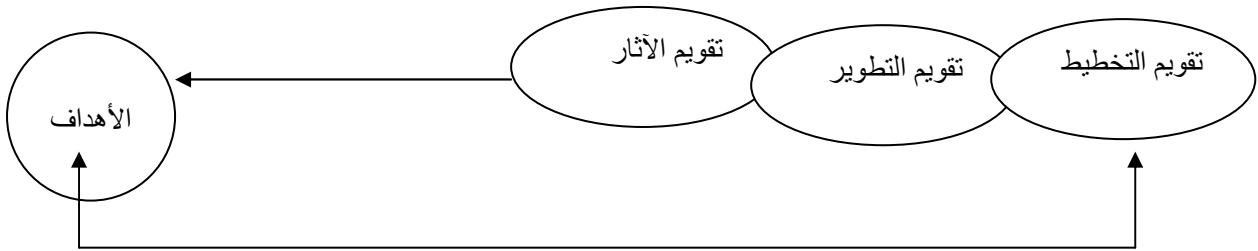
إن تصنيفات المحتوى هي تصنيفات المعرفة، ولذلك تصنف المعرفة المنظمة في المحتوى حسب ارتباط المعرفة بالأهداف، فتكون لدينا معرفة إدراكية، معرفة قيمية، معرفة أدائية".

3 الأنشطة: " تمثل عنصرا رئيسيا من عناصر المنهج، ويقصد بها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ الهدف، ويشير هذا التعريف إلى أن النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها، وله هدف يسعى لتحقيقه، وهو بحاجة للتقويم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الهدف المراد بلوغه.

وتختار الأنشطة في ضوء الأهداف، فإذا كان الهدف أن ننمي قدرة المتعلم على التفكير الناقد فلا بد من تصميم أنشطة لتحقيق ذلك، وتختار أيضا في ضوء المحتوى، ويختار المحتوى في ضوء الأنشطة.

4التقويم:

" هو أحد عناصر المنهج الأربعة، والتقويم هو التصحيح والتصويب، وهو عملية تشتمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل: عملية التصميم، عملية التشخيص، وعملية القياس، وعملية المتابعة، وعملية التغذية الراجعة، وعملية إصدار الحكم. والتقويم هو تقدير مدى ملائمة أو صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة، كما يعرف أيضا أنه العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، وبما أن التربية تهدف إلى إحداث تغيرات معنية مرغوبة في سلوك المتعلمين، فقد بات من الواضح أن عملية التقويم ترمي إلى معرفة مدى تحقق هذه التغيرات المرغوبة لديهم أو معرفة مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية وهذا التعريف يشتمل على المبادئ التالية:



التغذية الراجعة

الشكل رقم : 03 أبعاد تقويم المنهاج المختلفة
(توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلبة، 2001، ص. 95)

2.1. أنواع المناهج :

تنقسم المناهج إلى ثلاثة أقسام هي :

1.2.1. منهاج المواد الدراسية المنفصلة :

"يعتبر هذا المنهاج من المناهج التي تنظم فيها الخبرات التربوية في صورة مواد دراسية منفصلة عن بعضها كما يعد هذا المنهاج من أقدم أنواع المناهج التي عرفتھا المؤسسات التعليمية و يوجه عنايته فقط إلى محتوى المادة الدراسية و إتقانها. ولا يهتم بالمتعلم الذي يتعلم حيث أن إتقان المادة الدراسية يعتبر هو هدف العملية التعليمية في هذا المنهج". (مكارم حلمي أبو هرجة ، محمد سعد زغول، 1999، ص.21).

و لقد أبان هذا النوع عدة نقائص و عيوب هذا ما جعل المرربون يحاولون تحسين هذا المنهج واستقرت هذه المحاولات إلى ظهور عدة تنظيمات تتمثل فيما يلي:

• **المنهاج المترابط :** يعني الربط بين منهاج المواد الدراسية التي تعطينا المنهاج المترابط مما يؤدي إلى توثيق صلة المعلومات ببعضها البعض مما يساعد على سهولة تذكرها.

• **منهاج الإدماج:** يعني إزالة الحواجز الفاصلة بين المواد الدراسية و إدماج محتويات هذه المواد في مقررات أكثر اتساعا بحيث تصبح مادة واحدة.

• **منهاج المجالات الواسعة:** يقوم على أساس تقليل عدد المواد الدراسية و هو امتداد لمنهاج الإدماج و يختلف عنه في أن مجالات الدمج فيه تكون أكثر اتساعا و شمولاً.

2.2.1. منهاج النشاط:

ظهر كرد فعل لمواجهة العيوب التي ظهرت في منهاج المواد الدراسية المنفصلة و التي كانت تتلخص في زيادة الاهتمام بالمادة الدراسية وجعلها محورا أساسيا، و قد سمى هذا المنهاج بمنهاج النشاط لأنه يوجه عناية بالنشاط الذاتي للمتعلمين و يهتم بالحاجات و الميول الخاص بهم، و المتعلمين في هذا المنهج يعتمدون على أنفسهم في تحصيل المعارف و في جمع المعلومات وهذا ما يجعل المتعلم أكثر إيجابية.(مكارم حلمي أبو هرجة ، محمد سعد زغول، 1999، ص.25).

ويعرفه (يوسف قادري،2004،ص.07) على انه: منهاج حديث يولي عنايته بالمتعلم أكثر من عنايته بمحتوى التعليم من خلال المنهاج القائم على حل المشكلات المشروعات أو مواقف الحياة.

3.2.1. المنهاج المحوري:

" عبارة عن نوع من التنظيم المنطقي للمادة الدراسية، يؤدي إلى مرور المتعلمين بخبرات تعليمية و تربوية. و يتضمن تنوعا للخبرات و الأنشطة و الأدوات، و ذلك لإكساب المتعلمين بعض الخبرات التربوية لمواجهة مشكلات و متطلبات الحياة، كما أنه يتخذ مادة دراسة معينة أو موضوعا، محورا تدور حوله و ترتبط به دراسات متنوعة، و لذا فإن محتوى هذا المنهج يختلف وفقا للنظرة إلى طبيعة المحور ".(مكارم حلمي أبو هريرة، سعد زغلول، 1999، ص.25).

3.1. أسس بناء المنهاج :

لقد اعتمدت مجموعة أسس تعتبر انطلاقة أو منطلق لبناء المنهاج الدراسي و لعل أهمها هو:

● **الأساس الفلسفي:** "يركز كل منهاج على فلسفة تربوية واضحة و محددة تعكس في المقام الأول فلسفة المجتمع والعقيدة والمبادئ والقيم التي تحكم في مساره."(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص.26).

● **الأساس الاجتماعي:** " يضمن هذا الأساس نقل التراث الثقافي و العلمي و الاجتماعي من جيل إلى جيل آخر، مراعيًا بذلك احتياجات المجتمع و مواطنيه من الإطارات و الخبراء و الفنانين و الموظفين." .

● **الأساس النفسي :** عند تخطيط منهاج معين ينبغي مراعاة ما يلي :

- الخصائص النفسية و الاجتماعية .

- خصائص النمو للمتعلّم في كل مرحلة.

- الفروق الفردية

- الميول و الاهتمامات.

- القدرات العقلية . (يوسف قادري، 2004، ص.07)

● **الأساس المعرفي :** و يقصد بذلك طبيعة المعرفة المختارة التي يجب أن يحتويها المنهاج لتقدم للمتعلمين لتحقيق الأغراض المرغوب فيها في شخصية المتعلم

● **الأساس الثقافي :** " إن الثقافة المحلية لها دور كبير في بناء أي منهاج لاحتوائها على خبرات و معارف مقبولة و تجنب أخرى غير مرغوب فيها أو مرفوضة سواء كانت متخصصة أو عامة".(محمد الصالح حثروبي، 2002 ، ص. 26).

4.1. موقف المنهج التقليدي من المعلم والمتعلم:

"يعد المنهاج التقليدي النجاح في الامتحانات وظيفة من أهم وظائف المادة الدراسية، وقد ترتب على ذلك شعور الطلبة بان دورهم يتمثل في حفظ المادة الدراسية والنجاح في الامتحانات، مما أدى إلى العزوف عن البحث والاطلاع ، فأدى ذلك إلى أن يحرم التلاميذ من فرص الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية بشكلها الصحيح.

■ التركيز على المواد الدراسية المنفصلة، انطلاقاً من نظرية الملكات العقلية والتي تؤكد على أن كل مادة دراسية تدرب ملكة عقلية محددة وبذلك يجب أن تكون منفصلة عن غيرها.

■ اهتم المنهج التقليدي بالجانب العقلي للتلميذ، من خلال حفظه لمجموعة المعارف والمفاهيم وأهمل الجوانب الأخرى.

■ ركزت المواد الدراسية على جانب الحفظ والتلقين وأغفلت النشاطات التي تؤدي إلى الخبرات.

■ يقوم بوضع المنهج الذي يعني المحتوى فقط، مجموعة من المختصين بالمواد الدراسية، دون أخذ لوجهة نظر المعلم والتلميذ وأولياء الأمور الذين يعتبرون ركنا هاما من أركان العملية التربوية وهم بذلك يهملون جانب الفروق الفردية بين التلاميذ.

■ أهمل هذا المنهج كل نشاط يتم خارج جرة الدرس وأهمل طرق التفكير العلمي، وأهمل تنمية الاتجاهات والميول الايجابية واعتبر النجاح في الامتحانات هي الأساس.

■ اعتبار نجاح الطلاب في المواد الدراسية أساس لنجاح المعلم، وفي هذا إغماض لدور المعلم، وإغماض للفروق الفردية بين التلاميذ.(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي،2006، ص.40)

● اعتمد المعلم على طريقة واحدة في التدريس وهي التلقين والتحفيز وفي هذا تحجيم لدور المعلم الموجه والمرشد والمخطط لبرامج. " (توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، 2001،ص.14)

5.1. الإطار المرجعي لإعادة كتابة المناهج الدراسية:

من المسلّم به عالمياً أنّ المناهج المدرسية ككلّ المناهج التكوينية ليست جامدة، بل يجب أن تخضع دورياً:

- للضبط والتصحيح الظرفي الذي يعتبر أمراً عادياً في تسيير المناهج.

- للتحيين الذي يفرضه تقدّم العلوم والتكنولوجيا، وذلك قصد إدراج معارف جديدة أو مواد جديدة.

- للتغيير الشامل في بعض الأحيان استجابة لمتطلبات اجتماعية جديدة في مجال التربية، أو إعادة النظر في صلاحيتها بعد تراجع المردود المدرسي.

وتنتمي مناهج الإصلاح إلى هذا الجانب الأخير، وتجد أسبابها في:

1. التزايد الدائم للمعارف، والتطور التكنولوجي المتسارع الذي يجعل هذه المعارف باطلة المفعول أكثر ممّا كانت عليه في الماضي.

2. بروز حاجات جديدة في مجتمعنا، وتطلّعات جديدة في مجال التربية، وإصرار المجتمع على النوعية.

3. ما تفرضه العولمة في المجال الاقتصادي الذي أصبح من الصعب تجاوزه.

إنّ التغيير الجذري للمناهج عملية حسّاسة تقتضي تنصيب جهاز لمرافقتها في مجال التجريب والتقويم في مستويات محدودة قبل تعميم تطبيقها؛ ودعمها بتحضير المؤسسات وتكوين جميع العاملين في القطاع؛ وبالإعلام في أوساط الجمهور المعني، لا سيما أولياء التلاميذ المهيكّلين في جمعيات.

كلّ المناهج الجديدة (خاصّة عندما تدرج في طيّاتها تجديداً منهجياً وبيداغوجياً، كما هي حال مناهجنا) في حاجة إلى دعم بالكتب المدرسية التي تترجمها ترجمة سليمة، وبالتكوين لكلّ الذين سيقومون بتطبيق هذه المناهج في الميدان.

يبقى أن نذكّر أنّ المناهج الجديدة – مهما كانت نوعية جهاز المتابعة – لا تخلو من التصحيح والتعديل كلّما حصلت تغذية راجعة من الميدان، سواء أكانت ملاحظات المستعملين، أو كانت ملاحظات معدّ المناهج أنفسهم، أو كان ذلك بالتقويم على مستويات دنيا.

<http://www.sciences-islamiques.com/itarmrjy.doc...12.02.2010>

6.1. انجاز المناهج الدراسية الجديدة:

* المقاربة البيداغوجية الجديدة: تم إعداد البرامج الدراسية الجديدة وفق مقاربة جديدة تدعى المقاربة بالكفاءات وهي متفرعة عن المنهج البنائي وتعتمد على منطق التعليم المتمركز حول التلميذ وأفعاله وردود أفعاله أمام وضعيات إشكالية. إن المقاربة بالكفاءات ليست قطيعة مع الماضي (التدريس بالأهداف) بل هو تطور واسع تولدت عنه انشغالات لدى الفاعلين في الصيرورة التربوية، لأن تطبيق هذه المقاربة سيؤدي حتما إلى تغييرات كبرى في تنظيم العمل في المدرسة و في علاقة المدرسين بالمعرفة و التعلم. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص.3)

في هذه المقاربة يحمل التلميذ على المبادرة بالفعل بدل الركون إلى التلقي (البحث عن المعلومات، التنظيم والترتيب، تحليل الوضعيات، بناء الفرضيات، تقييم فعالية الحلول...) وذلك حسب وضعيات - إشكالية منتقاة باعتبار أنها تمثل وضعيات حقيقية قد يصادفها التلميذ في حياته اليومية (في المدرسة والمجتمع) بوتيرة متكررة إلى حد ما.

إن هذه النشاطات المدرجة في العملية التعليمية تمثل فرصا مناسبة لاكتساب المعارف وحسن التصرف وحسن التكيف وتطوير المهارات والقدرات وتعزيز الكفاءات: علما بأن تعريف الكفاءة هنا هو القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والمواقف التي تسمح بانجاز عدد معين من المهام.

إن اختيار هذه المقاربة البنائية، التي تضع التلميذ في صميم صيرورة التعليم/ التعلم وتجعله شريكا في بناء معرفته؛ لا تخلو من تأثير مباشر على منهجية إعداد البرامج الدراسية وعلى نمط المقاربات التعليمية (الديداكتيكية) وأسلوب التقييم ووظيفته.

وغني عن البيان أن هذه المقاربة، المتمركزة حول نشاطات التلميذ ومسعاها لحل الوضعيات - الإشكالية، تفرض على واضعي البرامج التكفل بالمسائل المرتبطة بها وهي كما يلي:

- توظيف شتى المعارف المستوعبة في حل الوضعيات المعقدة التي سوف يصادفها التلميذ في حياته المدرسية والاجتماعية والمهنية؛

- التنسيق بين مختلف أنواع التعلّات بحثا عن أساليب مجدية تتيح تنظيم وترتيب تلك التعلّات واستخدامها عبر النسق الداخلي لمادة دراسية معينة والتكامل بينها وبين بقية المواد الدراسية؛
- التكفل بحاجيات كل تلميذ ومراعاة تفرد قدراته وتميز مساره البيداغوجي.
- تفعيل الوظيفة التكوينية لتقييم والتي تتيح إمكانية تدارك الخلل في أثناء عملية التعلم وعلاجه بصورة فورية.

أما بخصوص الطرائق النظرية المتعلقة بهيكلّة البرامج الجديدة فينبغي التأكيد بأنها تتمفصل حول عدد من العناصر الأساسية بعضها ذات بعد استراتيجي؛ وبعضها الآخر ذات صيغة منهجية محضة. (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص. 54.53)

7.1. مزايا المنهج التربوي الحديث:

- " يساعد المنهاج التربوي الحديث التلاميذ على تقبل التغيرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها.
- ينوع المعلم في طرق التدريس ويختار أكثرها ملائمة لطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية.
- يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة لان من شأن ذلك أن يجعل التعليم محسوسا، والتعلم أكثر ثباتا.
- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهاج وينظر إليها على أنها وسائل وعمليات لتعديل سلوك المتعلم وتقويمه من خلال الخبرات التي تتضمنها.
- يقوم دور المعلم في المنهاج التربوي الحديث على تنظيم تعلم الطلبة وليس على التلقين أو التعليم المباشر" (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص. 27).
- " العلاقة بين المدرسة والبيت في مفهوم المنهج الحديث علاقة وطيدة، ولكل دوره التكميلي للآخر، وذلك من خلال تنظيم مجالس الآباء والمعلمين والزيارات المتبادلة.
- يشترك في إعداد المنهج فريق متكامل من المختصين بالمواد الدراسية، والمختصين في مجال علم النفس التربوي والتلاميذ، وأولياء الأمور والمعلمين.

■ تغير دور المعلم بحيث لم يعد الملحق والمستخدم للعقاب البدني، بل أصبح موجهًا ومرشدًا ومخططًا للبرامج، مبتعدًا عن العقاب البدني، محترمًا لآراء التلاميذ وأفكارهم ومؤكداً على استعدادهم للتعلم.

التقويم جزء من المنهج ولا يركز على الاختبارات القائمة على الحفظ وحدها، ولا يعتبر الاختبارات غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة لمعرفة نتائج التعلم وليست سوطاً للترسيب أو العقاب" (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2006، ص. 43، 44)

1. 8. المناهج الجديدة ونقائصها :

لقد أُعدت المناهج الحالية وأنجزت في ظروف لا توفر الحد الأدنى من الشروط، وهي ظروف تسببت على العموم في خمس نقائص هامة:

1. غياب وثيقة تحدد توجيهات الإصلاح (عند إعداد المناهج) في مجال:

- تحديد مدة المرحلة التعليمية وهيكلتها.

- تحديد الملامح النهائية.

2. عدم وجود دليل منهجي (عند إعداد المناهج) يكون مرجعاً بالنسبة لمعدّي المناهج، إضافة إلى عدم تكوينهم المسبق.

3. غياب جهاز ترسيخ المناهج لدى المعنيين بتطبيقها، خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية، أو على الأقلّ عملية إعلامية تزودهم ببعض المعلومات العامة عن الإصلاح وأهدافه.

4. صعوبة القيام بتجريب المناهج قبل تعميمها (نظراً للاستعجال) قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأولية عليها.

5. صعوبة تحقيق الانسجام العمودي للمناهج المنجزة سنة بعد سنة، لا سيما في مجال الكفاءات المراد تنصيبها.

ويقدّم الجدول الموالي بشيء من التفصيل مجمل النقائص و الصعوبات وآثارها على إنجاز المناهج :

آثارها	النقائص
<p>* صعوبة التعرّف على مستويات الترابط المفصلي داخل مراحل التعليم الابتدائي، والمتوسّط، الثانوي؛</p> <p>* صعوبة التحديد المسبق للملامح الختامية بصيغة كفاءات ومحتويات؛</p> <p>* صعوبة التعرّف (نتيجة لذلك) على الملامح الوسيطة ووصفها، وكذا توزيع الكفاءات والمحتويات لإحداث الانسجام العمودي في إطار هيكلية التعليم في مراحل، وداخل المرحلة في أطوار.</p> <p>* صعوبة تحديد عدد الكفاءات وكمية المضامين المناسبة للمواقف المخصّصة.</p>	<p>المنهاج عدم وجود توجيهات واضحة في مجال:</p> <p>تحديد وهيكلية المسارات التعليمية فيما يخصّ:</p> <p>- المدّة: تقليص مدّة الابتدائي من 6 سنوات إلى 5 سنوات بعد إتمام تحرير منهاج السنة الأولى،</p> <p>- الأهداف: التردّد في إعادة هيكلية التعليم الثانوي، كتحديد الجذوع المشتركة، والشعب، وإدراج اللغة الأجنبية الثانية في التعليم المتوسّط؛. تثبيت مواقف التعليم الابتدائي، والمتوسّط والثانوي التي تغيّرت مرّات عديدة.</p>

<p>* كان البعد المنهاجي في أدنى مستواه في مجال المواد، نظرا لعدم تحديد الكفاءات والمواضيع العرضية، وهذا ما أحدث خلافا في الانسجام الأفقي للمنهاج.</p> <p>* توضيح المساعي العملية التي تربط:</p> <p>- المقاربة بالكفاءات لبناء المنهاج،</p> <p>- البنيوية الاجتماعية لتنفيذ التعلّات المركّزة</p>	<p>عدم وجود مرجعية عامّة في ذات الوقت، إذ أنّها أعدت بعد أن حرّرت المجموعات المنهاج الأولى (حيث كانت المعلومات تقدّم يوما بعد يوم)؛</p> <p>عدم وجود دليل منهجي لإعداد المنهاج كامتداد عملي للمرجعية العامّة.</p>
--	--

<p>على التلميذ وبيداغوجيا المجموعة، - عدم وجود أشكال واستراتيجيات التقويم المناسبة لهذه الاختيارات. وقد انعكست آثار هذه النقائص على الوثيقة المرافقة، وعلى النوعية البيداغوجية لبعض الكتب المدرسية، وكذا على التطبيق في القسم.</p>	
<p>* كان إعداد مناهج المواد يتم في الغالب سنة بعد سنة ، مما أضعف الانسجام العمودي للكفاءات المراد تنصيبها، ولو أنّ توازيع المضامين الموروثة عن البرامج القديمة قد احتفظ بها.</p>	<p>صعوبة تخطيط عملية إعداد المناهج الذي تعود أسبابه إلى: (أ) الوقت: إعداد مناهج في السنة؛ الإستراتيجية: إذ شمل إصلاح المناهج المراحل التعليمية الثلاث في الوقت نفسه (الابتدائي، المتوسط، الثانوي)؛ بينما لم يتم إعداد أيّ توزيع عام، نظرا لعدم وجود أيّ بنية للمسار وعدم تحديد الملامح الختامية.</p>
<p>* إضافة لغياب تحديد الملامح الختامية، فإنّ هذه الثغرة قد زادت من نقص الانسجام العام الذي تستوجبه المقاربة النسقية التي تبناها الإصلاح في المرجعية العامّة.</p>	<p>نظرا لضيق الوقت الذي يفرضها لاستعجال، لم يتمّ التشاور بين المجموعات المتخصصة للمواد قصد إحداث الانسجام الأفقي بين الكفاءات من جهة، وبين المعارف الأدواتية داخل المجال أو العائلة من المواد من جهة ثانية.</p>
<p>* ضعف الاستيعاب للمفاهيم العملية للمقاربة بالكفاءات، خاصّة في بداية عملية الإعداد، لكن</p>	<p>ضعف الإعلام والتكوين المباشر والمعتم على جميع أعضاء المجموعات</p>

<p>هذا النقص صار محدودا (دون أن ينتهي) بفضل التجربة المكتسبة. بالإضافة إلى أن الرابط بين المقاربة المنهجية وترجمتها إلى واقع بيداغوجي لم يُدرك كما ينبغي.</p>	<p>المتخصّصة: فالتكوين الذي قام به رئيس المجموعة وعضو واحد من المجموعة غير كاف البتّة، ولم يكن له أيّ أثر.</p>
<p>* لم تكن الوثائق المرافقة تنجز دائما في وقتها حتّى تكون مقياسا لإعداد الكتب المدرسية؛ بل كانت تُنجز بعد العملية، بينما ينبغي أن ترافق إعداد المناهج خطوة بخطوة، باعتبارها ترجمة بيداغوجية لها.</p>	<p>الوثائق المرافقة عدم وجود وثيقة توضّح: (أ) الوظيفة البيداغوجية للوثيقة المرافقة وعلاقتها بالمنهاج؛ (ب) مضمون الإعداد ومصفوته.</p>
<p>* الكثير من الكتب المدرسية لا تحترم المقاربة بالكفاءات فيما يخصّ المحتويات والتقويم.</p>	<p>الكتب المدرسية عدم وجود آلية التنسيق التي تربط المناهج بالكتب المدرسية: (أ) انعدام دفتر الأعباء المنهجي والبيداغوجي لضمان مطابقة الكتب المدرسية للمنهاج، وبالتالي تبرير اعتماد الوزارة لها؛ (ب) عدم مشاركة اللجنة الوطنية للمناهج (بأيّ شكل) في تقييم واعتماد الكتب المدرسية.</p>
	<p>توطين (أو غرس) التجديد والإشراف عليه تضاف إلى هذه النقائص:</p>

<p>* لقد اعتبرت محتويات بعض المناهج وبعض الكتب المدرسية كثيفة بالنسبة للوقت المخصّص، وسيئة التوزيع على الزمن الدراسي</p>	<p>انعدام إمكانية التجريب المحدود للمناهج قصد المصادقة على المقاربات المنهجية وتوزيع الكفاءات المحددة، وتجريب قابلية تطبيقها بالنسبة للوقت المخصّص.</p>
<p>* لقد عوّض الصدى الانطباعي التغذية الراجعة المنظمة والمراقبة.</p>	<p>غياب الإشراف الذي يمكن (في غياب التجريب) من التغذية الراجعة المتقاربة لإحداث التصحيحات اللازمة على المناهج بشكل مستمرّ.</p>
<p>* كان الإعلام والتكوين المسبق ناقصين في عملية تنصيب المناهج الجديدة، كان على الأقلّ القيام بتكوين متزامن لتمكين كلّ العاملين من الفهم العام للإصلاح، وللتغييرات النوعية المنتظرة من الإصلاح حتّى المؤسسات التربوية لم تُحضّر لتسيير هذا التغيير البيداغوجي</p>	<p>انعدام إجراءات غرس المستجدات التي تحضّر مختلف العاملين في القطاع - خاصة رؤساء المؤسسات التعليمية - لاستقبال هذا التجديد المنهجي والبيداغوجي.</p>

- جدول رقم 01: يوضح نقائص المناهج الجديدة.

<http://www.sciences-islamiques.com/itarmrjy.doc...12.02.2010>

وفي الجدول الموالي نجري موازنة بسيطة بين المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث: فيما يلي لتوضيح الفرق بينهما حسب: (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص. 29):

المنهاج الحديث	المنهاج التقليدي	المجال
- المقرر الدراسي جزء من المنهاج.	- المقرر الدراسي مرادف للمنهاج.	طبيعة

<ul style="list-style-type: none"> - مرن يقبل التعديل. - يركز على الكيف. - يهتم بطريقة تفكير الطالب. - يكيف المنهاج للمتعلم. 	<ul style="list-style-type: none"> - ثابت لا يقبل التعديل بسهولة. - يركز على الكم. - يركز على الجانب المعرفي. - يهتم بالنمو العقلي فقط. 	<p>المنهاج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - يشارك في إعداد جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة به. - يشمل عناصر المنهاج الأربعة. - المتعلم محور المنهاج. 	<ul style="list-style-type: none"> - يعده المتخصصون في المادة الدراسية. - يركز على اختيار المادة الدراسية. - تعد المادة الدراسية محور المنهاج. 	<p>تخطيط المنهاج</p>
<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على توفير الشروط والظروف الملائمة للتعلم. - تهتم بالنشاطات بأنواعها. - لها أنماط متعددة. - تستخدم وسائل تعليمية متنوعة. 	<ul style="list-style-type: none"> - تقوم على التعليم والتلقين المباشر. - لا تهتم بالنشاطات. - تسير على نمط واحد. - تغفل استخدام الوسائل التعليمية. 	<p>طريقة التدريس</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ايجابي مشارك. - يحكم عليه بمدى تقدمه نحو الأهداف المنشودة. 	<ul style="list-style-type: none"> - سلبي غير مشارك. - يحكم على مدى نجاحه في امتحانات المواد الدراسية. 	<p>المتعلم</p>
<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تقوم على الانفتاح والثقة . - يحكم عليه في ضوء مساعدته للتلاميذ على النمو المتكامل. - يراعي الفروق الفردية بينهم. - دور المعلم متغير ومتجدد. - يوجه ويرشد. 	<ul style="list-style-type: none"> - علاقته تسلطية مع التلاميذ. - يحكم عليه بمدى نجاح المتعلم في الامتحان. - لا يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ. - يشجع على تنافس التلاميذ في حفظ المادة. - دوره ثابت. 	<p>المعلم</p>

	- يهدد بالعقاب ويوقعه.	
--	------------------------	--

جدول رقم: 02 يوضح الفرق بين المنهاجين التقليدي والحديث

9.1. مفهوم المنهج في التربية البدنية والرياضية:

لقد تخطى المفهوم الحديث للمنهج تلك الحدود الضيقة التي كانت تجعله قاصرا على توصيل المادة الدراسية، وعلى التحصيل بمفهومه الضيق، وعلى دور المدرس الذي كان مجرد ناقل للمادة الدراسية أكثر من كونه مربيا ومسئولا عن تنمية الشخصية الإنسانية للتلاميذ من مختلف أبعادها.

ويعرفه الدمرداش سرحان بأنه: "مجموعة الخبرات التربوية والثقافية والاجتماعية والرياضية والفنية التي تهيئها المدرسة للتلاميذ داخل حدودها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم طبقا لأهدافها التربوية" (عفاف عبد الكريم، 2005، ص. 15).

ويعرف دوتري Daughtrey منهج التربية البدنية بأنه: "الخبرات والمواقف والأنشطة التي تسيطر عليها المدرسة، وتتضمن تعليما ايجابيا في البرامج داخل المدرسة وخارجها".

ويعرف انارنيو Annarino

وزملاءه بأنه: "مجموعة من الخبرات ذات المعنى الموجهة التي تدار لتحقيق أهداف معينة" (أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، 2000، ص. 42).

10.1. أسس منهج التربية البدنية والرياضية:

" يتأسس منهج التربية البدنية والرياضية على عدد من الاعتبارات الهامة التي تعد بمثابة ركائز أساسية لبنائه وتصميمه والتي نوجزها على النحو التالي:

- الثقافة البدنية الترويحية الصحية: إن المناهج النوعية كمنهج التربية البدنية والرياضية مسئولة عن نقل جوانب من التراث الثقافي للإنسانية جمعاء، وهي تلك الجوانب المرتبطة بإطار حركة الإنسان وتتصل بنشاطه البدني وعافيته، وترويحه من خلال أنواع النشاط البدني والرياضي المختلفة، كالجمباز، الألعاب، ألعاب القوى،... الخ.

- واقع المجتمع المعاصر ومقتضياته: على المنهج أن يتماشى ويتوافق مع مقتضيات الواقع المعاصر في المجتمع، وفي حالة التربية البدنية والرياضية، يجب أن يراعي المنهج ظروف نقص التسهيلات وقلة الأدوات وضعف الميزانيات، فضلا عن سلبية بعض الاتجاهات.

- خصائص نمو الأطفال: المنهج الجيد هو الذي ينجح في تلبية حاجات التلاميذ من نمو ونضج واهتمامات، ويضع نصب عينيه قدرات هؤلاء التلاميذ، فلا يتم اختيار أنشطة أعلى من مستوى قدراتهم، فيصعب عليهم تنفيذها، أو أقل من مستواهم فيعزفون عن المشاركة فيها.

- طبيعة المادة ومحتواها: تختلف التربية البدنية عن سائر المواد التعليمية ببرنامج المدرسة، فهي ذات طبيعة بدنية حركية نشطة وفعالة أكثر من كونها مادة تستهدف الجوانب المعرفية والوجدانية، وان كانت تضع لهما اعتبارا كبيرا في المنهجية وفي البرنامج المدرسي، فقد تتكرر الوحدات الدراسية لمرحلة دراسية في مرحلة أخرى تالية لها، أو تتكرر الوحدة في أكثر من قسم دراسي، وذلك تبعا لمستوى التلاميذ ومستوى قدراتهم البدنية والعقلية، ولذلك يكون المحتوى مرتبطا للغاية بمستوى واستقرار وقدرات التلاميذ.

- الأهداف والأغراض: يتميز منهج تربية البدنية والأهداف البدنية والحركية والصحية والترويحية التي لا تتوافر بهذا القدر، وهذه الكثافة في سائر المواد التعليمية الأخرى، إلا أن أهداف كل مرحلة تعليمية تختلف منطقيا وتربويا تبعا للمتغيرات والاعتبارات التربوية كالعمر، والنضج، ومعدل النمو والجنس ومتطلبات واحتياجات كل مرحلة منها، فبينما تركز المرحلة الابتدائية على اعتبارات النمو وتنشيط النضج، تهتم المرحلة الاكتمالية بالمهارات الحركية الرياضية، في حين تهتم المرحلة الثانوية باللياقة البدنية والأنشطة الترويحية مدى الحياة" (أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي، 2000، ص.43،44).

- المبحث الثاني المقاربة بالكفاءات:-

1.2. ضبط المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءة:

في الحديث عن المقاربة بالكفاءات هناك جملة من المفاهيم و المصطلحات تدعونا للوقوف عندها، ومعرفة دلالاتها المعجمية و التربوية ابتداء، لما لها من أهمية لإزالة الغموض حول هذا المفهوم ونذكر منها:

• **المقاربة (L'Approche) :** "هي تصور و بناء مشروع عمل قابل للإنجاز على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتدخلة في تحقيق الأداء الفعال و المرود المناسب ووسائل و مكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية".

وهي أيضا "كيفية دراسة مشكل أو معالجة أو بلوغ غاية". (يوسف قادري، 2004، ص.13).

• **تعريف المقاربة بالكفاءة :**

تمهيد: هي عبارة أسلوب تعليمي ظهر في أوربا حوالي سنة 1468م طبقته الولايات المتحدة الأمريكية لتطوير جيوشها ثم انتقلت هذه المقاربة بصفة فعلية إلى المؤسسات التعليمية الأمريكية بدءا من سنة 1960م ثم إلى بلجيكا عام 1993م و تونس عام 1999.....<http://blogs-static.maktoob.com>16.03.2010

• و "هي أيضا بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجربات الحياة لكل ما تحمله من تشابه في العلاقات و تعقيد في الظواهر الاجتماعية، و من ثمة هي اختيار منهجي ، يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها و ذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة" (حاجي فريد، 2005، ص.11).

وكما أشار إليها (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 12): "المقاربة بالكفاءات هي تعبير عن تصور تربوي بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية، تعلميه لضبط إستراتيجية تكوين في المدرسة من حيث طرائق التدريس و الوسائل التعليمية و أهداف التعلم و انتقاء المحتويات وأساليب التقويم و أدواته".

• **الاستعداد :** "هو القدرة الكامنة في الفرد، يتحول الاستعداد إلى قدرة إن توفرت للفرد

فرص التدريب (الاستعداد+التدريب=قدرة)".

كما انه: " قدرة الفرد الكامنة التي تؤهله للتعلم بسرعة و سهولة في مجال معين حتى يصل إلى أعلى مراتب المهارة ".(يوسف قادري،2004، ص.9).

كما يعرفه (خالد البصيص،2004، ص.92) على انه: " نشاط حيوي فطري يوظفه الفرد العاقل لتنمية ذاته من جهة، و لمواجهة متطلبات عملية التعلم، التعليم و التكوين من جهة أخرى، و له صلة أساسية دائمة بالقدرات و المهارات،و ذو ارتباط أكثر بهما وفي النهاية مجموعة الاستعدادات هي قدرات و مهارات و هذه الأخيرة تُكوّن الكفاءات مواضع المنهاج و منفذه و دراسة كل هؤلاء يملكون استعدادات واسعة ، و إن كانت هذه الاستعدادات كامنة يمكن ايقاضها بواسطة التنشيط و الممارسة الحرة مما يدل على أن الاستعداد يتضمن قدرة كامنة لها دور في تعزيز القدرات المكتسبة بشي من الاستقلالية ."

• **القدرة capacité**: "هي نشاط عرفاني أو مهاري أو سلوكي و هي هيكلية معرفية مثبتة قام ببنائها المتعلم سابقا، و هي قائمة في سجله المعرفي." (حاجي فريد،2005، ص 14) .

كما يشير(خالد البصيص،2004، ص ص.92،93) إلى تعريف آخر: "هي مجموعة من الطاقات و القوى الفطرية أو المكتسبة تساعد الفرد أو الكائن على أداء نشاط بدني فكري أو مهني ، وهي قابلة للنمو و التطور بالعديد من مظاهر التعليم ، و بمختلف الخبرات و التجارب الخاصة ، و يمكن ربط القدرة بالاستعدادات الواسعة و المعارف العامة و الخاصة التي يوظفها الفرد في مواجهة الصعاب التي تعترضه في حياته الدراسية أو المهنية، أو في إيجاد الحلول لمختلف المشاكل التي تواجهه".

• **المهارة Habileté** : "هي موضوع ذو صلة بالتعلم من حيث الاستعمال الفعال للسيرورة المعرفية الحسية الأخلاقية الحركية ، و المهارة ثابتة نسبيا لانجاز فعال لمهمة أو تصرف و هي أكثر خصوصية من القدرة لأنه يمكن ملاحظتها ببساطة."(حاجي فريد، 2005، ص 14).

كما نضيف: "إن المهارة ليست غاية بل وسيلة كالقدرة – تُعَلَّم و تُكوّن – و يمكن اعتبارها بأنها قدرة جزئية مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه الحذق و التحكم و الذكاء و

السهولة...و يجوز التعبير عنها **بقولنا**: إنها قدرة مكتسبة ذات خصوصية تكون منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة لأنها ذات صلة بما هو تطبيقي عملي و هي كذلك قدرة بلغت درجة عالية من الإتقان في وقت قياسي." (خالد البصيص، 2004، ص.97).
وهي: "قدرة مكتسبة من حيث القيام بنشاط ملؤه البراعة و السهولة و الذكاء." (يوسف قادري، 2004، ص.11).

● **التعلم Apprentissage** : "هو البناء الإدراكي للفرد، أي تغيير أداء الفرد أو تعديل سلوكه من خلال الخبرة و المراس، عن طريق اتساع الحاجات و بلوغ الأهداف بغرض التكيف مع المواقف الجديدة."

● **وضعية مشكل Situation Problème**: هي وضعية يحتاج المتعلم في معالجتها إلى سياق منطقي يقود إلى ناتج، و ينبغي أن يكون فيها السياق و الناتج جديدين أو أحدهما على الأقل .

● **بيداغوجية الفروق Pédagogie différencie** : هي مسار تربوي يستخدم مجموعة ووسائل تعليمية /تعليميه ، قصد مساعدة المتعلمين المتخلفين في السن و القدرات و السلوكات و المنتمين إلى قسم واحد، على الوصول بطرق مختلفة إلى نفس الأهداف.(حاجي فريد، 2005، ص ص.11،13)

2.2. مفهوم الكفاءة ، أنواعها و مستوياتها :

1.2.2. مفهوم الكفاءة :

● **لغة** : compétence : وردت مرادفاتنا تعني : " جداره، كفاية، أهلية، دراية، معرفة عميقة ، علم." (سهيل إدريس، بدون سنة، ص. 276).

وهي كذلك: "حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر / كفاءة جسم أو قيمته الاتحادية (ك). تقاس بعدد ذرات الهيدروجين التي تتحد بذرة من هذا الجسم أو تقوم مقامه و قد حورت اليوم نظرية الكفاءة تحويرا عميقا". (لويس معلوف، 2003، ص. 690).

● **اصطلاحا** : لفظة الكفاءة ذات أصل لاتيني compétence وقد ظهر سنة (1968م) بالولايات المتحدة الأمريكية بمعان مختلفة الاصطلاح ويشوبه الكثير من

الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار انه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة ، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهتم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي، ونذكر لذلك بعض التعاريف. (عطا الله أحمد، 2006، ص.55)

"مجموعة من المعارف و القدرات الدائمة ومن المهارات المكتسبة عن طريق استيعاب معارف وجبهة و خبرات مرتبطة فيما بينها من مجال." (www.Almualem.net.) (25.09.2009)

وعرفها (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص. 42): "الكفاءة عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية و مهارات حركية و مواقف ثقافية اجتماعية، تمكن المتعلم من حل وضعيات إشكالية في الحياة اليومية.".

"الكفاءة هي مجموعة منظمة ووظيفية من المواد (معارف ، قدرات ، مهارات) و التي تسمح أمام جملة من الوضعيات بحل مشاكل و تنفيذ نشاطات و إنجاز عمل." (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص. 43).

وأشار إليها الأستاذ حاجي فريد في كتابه (بيداغوجية التدريس بالكفاءات) على أن: الكفاءة تعني التصرف إزاء وضعية مشكلة بفعالية استنادا إلى قدرات انبنت من تقاطع معارف ومهارات و خبرات متراكمة.

وفي نفس الكتاب رأى بان الكفاءة للمتعلم يقصد بها: "قدرته على تجنيد (التعبئة) مختلف المعارف و القدرات و إدماجها و توظيفها في مواجهة وضعية ما." (حاجي فريد، 2005، ص.16، 17).

وهي كذلك: مجموعة متكاملة من المعارف (Savoir)، وكيفية التعامل مع المعرفة (Savoir faire) من خلال القيام بسلوكيات مثالية (Conduite type)، التي نستطيع جعلها في خدمة التعلّيمات الجديدة

...25.09.2009 (www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/competence)

وبعد هذه الجملة من التعاريف فيما يلي نورد تعريفا نعتبره شاملا لمفهوم الكفاءة و ملخص لمضامين التعاريف السابقة : "الكفاءة هي الحصول على أكبر قدر من

المخرجات التعليمية مع أكبر اقتصاد في المدخلات أو هي مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه حياتيا".

2.2.2. أنواعها:

- **الكفاءات المعرفية (Compétence de connaissance):** لا تقتصر على المعلومات و الحقائق بل تمتد إلى امتلاك كفاءات التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة، ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية."
- **كفاءات الأداء (Compétence de performance):** و تشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشكل، على أساس أن الكفاءات تتعلق بأداء الفرد لا بمعرفته، ومعيار تحقيقها وهنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب."
- **كفاءات الانجاز أو النتائج (Compétence de résultat):** إن امتلاك الكفاءات المعرفية يعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلك القدرة على الأداء، إما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على أحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين." (حاجي فريد، 2005، ص. 20).

3.2.2. مستوياتها :

تقسم مستويات الكفاءة إلى نوعين:

❖ **المستوى العمودي:** وينقسم إلى:

• **الكفاءة القاعدية (Compétence de base):**

هي مجموع نواتج التّعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التّعليمية، وتوضّح بدقّة ما سيفعله المتعلّم أم ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف محدّدة، و لذا يجب على المتعلّم أن يتحكّم فيها ليتسنى له الدّخول دون مشاكل في تعلّقات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبني عليه التّعلّم.

(www.meducation.edu.dz)20.10.2009

• **الكفاءة المرحلية (Compétence d'étape):**

إنّها مرحلية دالّة تسمح بتوضيح الأهداف الختامية أو النّهائية لجعلها أكثر قابليّة للتّجسيد، تتعلّق بشهر أو فصل أو مجال معيّن وهي مجموعة من الكفاءات القاعدية، كأن يقرأ التّلميذ جهرا ويراعي الأداء الجيّد مع فهم ما يقرأ.

(www.de_oran.men.dz.)16.11.2009

• الكفاءة الختامية : Competence finale

إنها نهائية تصف عملا كلياً منتهيا، تتميز بطابع شامل وعمّ، تعبّر عن مفهوم إدماجيّ لمجموعة من الكفاءات المرحلية، يتمّ بناؤها وتنميتها خلال سنة دراسية أو طور، مثلا في نهاية الطّور المتوسّط يقرأ المتعلّم نصوصا ملائمة لمستواه و يتعامل معها، بحيث يستجيب ذلك لحاجاته الشخصية و المدرسيّة و الاجتماعية.

_(www.meducation.edu.dz)20.10.2009

❖ المستوى الأفقي: ويحوي هذا المستوى نوع واحد من الكفاءة وهي:

• الكفاءة المستعرضة(العرضية أو الأفقية)Compétence transversale:هي

كفاءات عامة جدا و تنطبق على عدة مواد(البحث عن المعلومة)، (معالجة المعلومة).أنها تشكل معالم هامة بالنسبة إلى التعلّات، غير أنها قليلة الاستغلال في القسم نظرا لصعوبة تقييمها. ولهذا نقيمها من خلال الكفاءات الختامية. (أبو بكر بن بوزيد،2006،ص19).

3.2. مركبات الكفاءة :

إن ما سبق من شرح و تعريف نستنتج أن للكفاءة مفهوما أكثر شمولية إذا ما قارناه بمفهوم القدرة ، المهارة أو الاستعداد لأن هذه المفاهيم الأخيرة وسائل لتحقيق الكفاءة (مركباتها) ، و هي التي سننظر لدراستها في هذا العنصر بالترتيب :

• القدرة la capacité : سبق تعريفها في ضبط المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

* مميزاتها :

- القدرات المستعرضة.
- القدرات التطورية .
- القدرات التحويلية أو التحويلية.
- غير قابلة للتقويم .

• الاستعداد **L'aptitude**: سبق تعريفه في ضبط المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

* أنواعه : حسب الأستاذ (يوسف قادري، 2004، ص.9، 10) هي:

- الاستعداد اللغوي، العددي، الاستقرائي، الكتابي، الميكانيكي، الفني..

• المهارة **L'Habilité**: سبق تعريفها في ضبط المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات.

وهناك تصنيف آخر لمركبات الكفاءة حيث أنه بالإضافة إلى عنصر القدرة المشروح سابقا هناك كل من المحتوى و الوضعية حسب الأستاذ يوسف قادري:

1- المحتوى: هو كل ما يتناوله المتعلم من أشياء، وقد صنف الباحثون هذه الأشياء في هذه الأنماط الثلاثة:

➤ المعارف المحضة (الصرفة).

➤ المعارف الفعلية (المهارات).

➤ المعارف السلوكية (المواقف).

و هذه المعارف هي المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلّم لاكتساب كفاءة من الكفاءات.

2- الوضعية: هي الإشكالية التي يتم إيجادها لتكون تعلمًا عند توظيف مجموعة من

المعارف و القدرات و المهارات من أجل أداء نشاط محدد و تكون ذات دلالة إذا توفرت على ما يلي:

➤ جعل التلميذ يُحوّل معارفه لمعالجة واقعه المعاش .

➤ إشعاره بفاعليتها وجدواها في علاج عمل معقد .

➤ تسمح له بتفعيل إسهام مختلف المواد في حل مشاكل معقدة .

➤ تسمح له بقياس الفرق بين ما يعلم و ما يجهد من أجل إيجاد حل لوضعية معقدة.

4.2. خصائص الكفاءة :

للكفاءة مجموعة خصائص تضبطها ويمكن حصرها فيما يلي :

❖ توظيف مجموعة من الموارد **Mobilisation de ressource**:

" الكفاءة توظف جملة من الموارد منها المعارف العلمية و الفعلية (savoirs faire)

النابعة من التجربة (savoir) الشخصية، و التصورات و الآليات و القدرات و المهارات هذه الخاصة الأولى تشترك فيها مع القدرة." (خالد البصيص، 2004، ص 102).

❖ الغائية النهائية: Caractère finalisé:

" الكفاءة عبارة عن ملمح ذو غاية وظيفية اجتماعية، معنى ذلك أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعلّيمات لغاية إنتاج شيء أو لغرض القيام بحل مشكلة في عمله المدرسي أو حياته اليومية". (ع الحميد بلهوا ري، ع الحق زواوي، 2001، ص.12).

❖ الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد Famille de situation:

" إن تحقيق الكفاءة لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض)، من أجل تنمية كفاءات المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها تفعيل هذه الكفاءات ورغم تعدد الوضعيات فهذا يستوجب تحديدها و حصرها في مجال مشترك". (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص 44).

❖ التعلق بالمادة : Caractère disciplinaire

" يعني توظيف الكفاءة في غالب الأحيان معارف و مهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم يقضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها". (حاجي فريد، 2005، ص 21).

❖ قابلة للتقويم: Evaluative

" الكفاءة تُقَوَّمُ أساسا على مقياسين على الأقل و هما : نوعية الانجاز في العمل، و نوعية النتيجة المتحصل عليها، و هما في التعليم جودة الإنتاج ، و مطابقته للمطلوب بحيث لا ينبغي أن نكتفي بصوغ أسئلة حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في موقف يدعوه إلى علاج السؤال بتوظيف معارفه و مهاراته و مختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب". (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص. 45).

من خلال ما قدم يمكننا تلخيص الخصائص فيما يلي:

- 1) تتطلب عدة مهارات و تسمح بالاستفادة منها.
- 2) مرتبطة بنشاطات تمارس في حالات واقعية .
- 3) لها خاصية الشمولية و التكامل .
- 4) لها قيمة على المستوى الشخصي و المهني و الاجتماعي.

- 5) تحدد مدى التكوين إن كان طويل أو متوسط.
- 6) تعتبر نهائية أي تختتم دورة أو طور تكويني أو تربص.
- 7) تتجلى من خلال نتائج يمكن ملاحظتها و تقويمها.

5.2. أسس تحديد الكفاءات:

تعدّ عملية تحديد الكفاءات و اختيار مصادر اشتقاقها ذات أهمية بحيث أنها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتمّ هذا التّحديد أو الاختيار في ضوءها، و قد حدّدت هذه الأسس في أربعة محاور هي:

• الأساس الفلسفي LA BASE PHILOSOPHIQUE:

يعدّ هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم الذي يتمّ في ضوءه وضع الغايات و الأهداف و المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع و فلسفته (العقيدة، الأفكار، المبادئ)، التي تحكم مسار المجتمع في فترة معيّنة، ومن خلاله تحدّد النواتج المرغوبة لعملية التّعلّم. <http://www.minshawi.com/vb/t6011.html>.12.02.2010

• الأساس الأمبير يقى BASE EMPICOL :

يركّز هذا الأساس على بعض المفاهيم الأمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا علميا تقوم الأمبريقية على عمليات اشتقاق العبارات المتعلقة بالكفاءات اللازمة الخاصة بالعلوم الإنسانية و الاجتماعية و السلوكية. وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد نوعية الكفاءات المعرفية أو الأدائية.

<http://www.minshawi.com/vb/t6011.html>.12.02.2010

• أساس المادة الدراسية BASE DE LA MATIERE:

تعتبر المادة الدراسية من أهمّ مكونات الموقف التعليمي - المعلم و التلميذ و المادة العملية (المنهج) - و لا يمكن أن تتمّ العملية التعليمية بدون وجود خبرات و معارف تقدّم للمتعلم، و من هذا المنطلق فإنّ المادة الدراسية، تعدّ أحد منطلقات تحديد الكفاءات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي، كما يتوقّع أن يكون هذا الأساس مصدرا لتحديد بعض الكفاءات الأدائية في مجال المادة الدراسية التي تعتبر مكّلة للكفاءات المعرفية في هذا المجال.

• أساس الممارس BASE BRACITIONAIRE :

إنّ أساس الممارس يقوم على مفهوم مفاده إن الكفاءات اللاّزمة للمتعلّم في مجال معيّن يمكن تحديدها من خلال التّحليل الدّقيق لما يفعله الممارسون الأكفّاء في أثناء ممارستهم لعملهم أو مهنتهم، فالمعلّم الجيّد و المقتدر من خلال أدائه لمهامّه التّدرّسية المحدّدة مثل: إدارة المناقشة و الحوار، ومشاركة التّلاميذ في العمليّة التّعليمية، و إدارة الفصل و غيرها من المهام الأخرى يمكن أن يعطي نموذجا جيّدا للأداء المتميّز و ربّما الفعّال، وهذا بدوره يتيح الفرصة لتحديد الكفاءات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.

(<http://www.almualem.net/maga/a1024.html>) 25.11.2009

6.2. مميزات المنهاج وفق المقاربة بالكفاءات:

انطلاقا من تطور مفهوم المنهاج من التقليدي إلى الحديث و ما رافقه من تغيير في المميزات التي خص بها هذا المنهاج وفق تصور المقاربة بالكفاءات و هي كالآتي:

- المنهاج يجعل التلميذ محور العملية التربوية .
- التعلّات في هذا المنهاج تتخذ الطابع الإجمالي (معارف – مهارات - سلوكيات).
- يعمل على تنمية شخصية المتعلم في جميع جوانبها (الوجدانية، العقلية، البدنية).
- المدرس له المبادرة في اختيار الوسيلة الأنجع في تنمية الكفاءات المستهدفة.
- يتيح المنهاج فرص تهيئة الوضعيات المثالية للتعلم .
- يؤكد على نقل المعارف من الحياة المدرسية إلى الحياة الاجتماعية بتواصل و استمرارية حاضرا و مستقبلا .

7.2. إجراء المقاربة بالكفاءات:

يحتاج هذا التصور الجديد المتعلق بتنظيم العملية التعليمية / التعليمية إلى مجموعة إجراءات تتمثل في :

1.7.2. إعداد المناهج:

لا شك أن المناهج الجديدة هي وليدة رؤية استشرافية غايتها تحقيق أهداف قريبة و بعيدة المدى، انطلاقا من فلسفة المجتمع، و بناءا على معايير عالمية، سواء بالنسبة لمحتوياتها أو سبل معالجتها، مع توفير الشروط الكفيلة بتفعيل الفعل التربوي الذي سينعكس لا محالة على مختلف مجالات الحياة المجتمعية و على هذا الأساس جاءت المناهج لـ:

- تركز على العمق أكثر من التفصيلات .

- تمنح عناية لوحدة و تكامل العلوم.
- تركز على المفاهيم الكبيرة و المفتاحية.
- تعطي مساحة كبيرة للمتعلم، تسمح له بترجمة و توظيف تعليماته.
- تجعل المؤسسات التعليمية تنفتح على المحيط الخارجي.
- تعمل على تحقيق تعليم و تعلم متميزين (تجسيد المخرجات – تحسين مستوى التعليم).
- و عليه فإن إجراء المقارنة بالكفاءات من خلال هذه المناهج هو العمل على تحويلها إلى ممارسات واقعية و فعلية و ذلك من خلال محتويات وأنشطة و أساليب تقويم....الخ، تمكن المتعلم من إدماج مكتسباته عبر مختلف المواد و إعطاء الأولوية لتنمية الكفاءات و اعتماد بيداغوجيا تعطي معنى للتعليمات أين تتداخل نشاطات وظيفية بأخرى بنائية.
- و بمنظور المنهاج الجديد فان تحكم المتعلم في كفاءة ما يستدعي منه أن:
- * يمتلك سلسلة من القدرات (كالتشخيص – الاقتراح.....).
- * يستطيع تطبيق هذه القدرات على محتويات (مشاكل صحية ← وقاية).
- * يدمج مختلف القدرات المستهدفة من ناحية و مختلف ميادين المحتويات من ناحية أخرى.
- * يحكم في الكفاءات القاعدية لا بشكل منفصل بل يجب أن يتم ذلك بصفة مدمجة.
- * تشكل مجموعة الكفاءات القاعدية لديه هدفا نهائيا للإدماج (حصيلة سنة أو طور).
- بناء على ما تقدم فالمنهاج بمنظور المقاربة بالكفاءات يستند على ديناميكيتين أحدهما تقود إلى اكتساب الكفاءات و ثانيهما تقود إلى دعم هذه الكفاءات على امتداد المناهج، للوصول بالمتعلم إلى حسن الأداء و المعرفة السلوكية، و الاستقلالية و كذلك تنمية قدرات أساسية يستغلها في مختلف المواد.

2.7.2. إعداد الكتب المدرسية:

يعد الكتاب المدرسي أداة أساسية من منظور هذه المقاربة فهذه الأداة لم تعد تتضمن مجرد محتويات مواد على المتعلم استيعابها بالذاكرة أو تمارين يقوم بحلها و إنما أصبح لهذه الأداة وظائف أخرى تساهم في إدماج الكفاءات، وتنقسم إلى نوعين أساسيا هما:

● وظائف ذات صلة بالتعلم أي :

- * تبليغ سلسلة من المعلومات .
- * تطوير القدرات و الكفاءات.

* تدعيم المكتسبات و التأكد من مدى تحكم المتعلم فيها و تشخيص الصعوبات و اقتراح حلول.

• وظائف مابين الحياة اليومية و المهنية إذ:

* يساعد على إدماج المعارف في مختلف الوضعيات .

*يشكل مرجعية للمتعلم .

* يسهم في التربية الاجتماعية و الثقافية .

فالكتاب المدرسي هو بديل الواقع بمعنى إذا كانت عملية تطبيق كفاءة في الوسط المدرسي صعبة فدور المدرسة هنا يبقى إعداد المتعلم للتحكم في الكفاءات، و أهم وسط جدير بالإعداد للحياة.

3.7.2. طرائق تدريس نشطة:

لقد تغيرت النظرة إلى التعليم اليوم، حيث لم تعد تركز على المعرفة و إنما على اكتساب الوسائل المؤدية إليها و إلى تطويرها لذا تغير دور كل من المدرس و المتعلم، حيث أصبح الأول مصمما للنشاطات و الثاني يقوم بجهد لممارسة طرق البحث عن المعرفة و اكتسابها.

و حسب البيداغوجيات الحديثة فإن ذلك لن يتأتى إلا بطرائق تدريس نشطة تسمح للمتعلم بتجاوز اكتساب المعارف إلى الوعي بالذات و اكتساب الكفاءات و حل المشكلات و التفكير المنطقي بحيث إن طرائق التدريس الجديدة تعمل على أن يكون المتعلم حقيقاً في قلب منظومة التعلم (يتعلم بنفسه).

ومن بين الطرائق الفعالة لتحقيق تدريس مثير يخدم الأهداف المتوخاة من المقاربة بالكفاءات نذكر:

* التعلم بالمشاريع: يعتمد على التقصي و الاستكشاف، البحث عن حلول يشجع على إظهار كفاءات ذهنية مما يعطي للمتعلم الإحساس بالتمكك – التحدي – المسؤولية ...حيث يلعب المتعلم هنا دوراً رئيسياً....

* التدريس بالمشكلة: يتطلب البحث و التساؤل لبناء المعارف، و تضع المتعلم أمام قضايا شاملة و معقدة و تتماشى وواقعه و تشجعه على البحث و تدفعه للتفكير و تكوين مواقف عقلية

فكرية و ذلك بعد تنظيم العمل الجماعي و توفير الشروط الملائمة لانجاز العمل وحل المشكلة.

4.7.2. تصور آخر للتقويم :

لم تعد الممارسات الحالية للتقويم تتماشى و المتطلبات الراهنة والمستقبلية للمتعلم و احتياجاته المتغيرة و إذا كان التقويم التقليدي يركز على قدرة المتعلم على إظهار ما أكتسبه من معارف بواسطة اختبارات فإن التقويم من منظوره الواقعي يركز على أداء المتعلم و كفايته و فهمه و تنظيمه لبنيته المعرفية و هو ما يستوجب أساليب و أدوات تقويم متعددة مثل (ملاحظة أداء المتعلم و نقد مشروعاته و عروضه حتى يتسنى تقويم تفكيره و نمط أدائه و توثيق تعلمه و التعرف على جوانب قوته وضعفه ، فلا بد من تقويم متعدد الأبعاد).

و إذا كان التقويم هو وضع علاقة بين عناصر ناتجة عن شيء يمكن ملاحظته بهدف أخذ قرارات فإن وظائفه الكبرى بالتالي هي:

- توجيه و ضبط و تأكيد التعلم
- التأكد من فهم المتعلم للوضعية / المشكل.....
- تحديد ما إن كان المتعلم منسجما في تفكيره.....
- تحديد ما أن كان المتعلم دقيقا في فهمه و حله.....

كل هذا ليتم في الأخير رفع مستوى أداء المتعلم الذي يشارك في التقويم مشاركة ايجابية بواسطة أنشطة تبرز كفاءاته (المعرفية – الأدائية – العلمية).

خلاصة القول : أن اجرا المقاربة بالكفاءات استدعت التحول:

- من الاستناد من مبادئ النظرية السلوكية في التعلم إلى النظريات البنائية و العمليات المعرفية النمائية.
- من الممارسات الصعبة السلبية للمتعلم إلى الممارسات النشيطة الإبداعية.
- من دور المدرس الناقل للمعرفة إلى الموجه .
- من المناهج التقليدية إلى البحث و تحمل المسؤولية من طرف المتعلم .
- من الاختبارات السطحية إلى انجاز مهام تقيس التعلم المتعمق .
- من البحث التربوي الكمي الصارم إلى البحث الموجه نحو الفهم الكيفي لظواهر معقدة وصفية .

- من الاختبارات المقتبسة التقليدية إلى التقويم الأدائي. (حاجي فريد، 2005، ص.22.
(23).

8.2. أهداف المقاربة بالكفاءات:

إن هذه المقاربة كتصور و منهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

- إفساح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تنفتح و تعبر عن ذاتها.

- بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات تتناسب و ما تيسره له الفطرة.

- تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب، و الربط بين المعارف في المجال الواحد، و الاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة عند سعيه إلى حل مشكلة أو مناقشة قضية أو مواجهة وضعية.

- تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية .

- زيادة قدرته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة

- سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج .

- استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها و شروط اكتسابها.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و للظواهر المختلفة التي تحيط به .

- الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعليم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.

و يمكن تلخيص هذه الأهداف في النقاط التالية:

- النظرة إلى الحياة من منظور عملي .
- ربط التعليم بالواقع و الحياة .
- الاعتماد على مبدأ التعلم و التكوين.
- العمل على تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.(حاجي فريد، 2005، ص ص

(22.23

9.2. المقارنة بين القدرة و الكفاءة:

تشكّل القدرة و الكفاءة أهمّ أقطاب نسق التطوير الاستراتيجي لمقاربة العمل البيداغوجي المستحدث في مجال التكوين المدرسي؛ و الثنائية القطبية المتمثلة في القدرات و الكفاءات ضمن هذه الأطر تتفاعلان بانسجام في مسارين متكاملين رغم ما يبدو عليهما من غموض و تداخل في المفهوم و المصطلح، اللذين قد يصعب أمر التفريق بينهما أحيانا. وهذا ما يجعلنا نقوم بموازنة بين القدرات و الكفاءات من حيث الخصائص و المميزات للتفريق بينهما:

➤ أوجه الشبه:

- تتفاعل كل منهما في علاقة داخلية و خارجية.
- كلاهما استعراضية.
- قابلتان للأجراء.
- تتأثران بالبيئة التعلّمية الداخليّة للمدرسة و الخارجيّة.
- تؤثران في البيئة المدرسية منها و المحيطة.

➤ أوجه الاختلاف:

الجدول الآتي يبرز لنا أهم أوجه الاختلاف بين القدرة و الكفاءة.

القدرة	الكفاءة
- مسار نموّ عامّ	- مسار تكوين خاصّ
- مكوّن طبيعي و معرفي	- مكوّن معرفي / أدائي
- القدرة تنمو	- الكفاءات تتركّب
- تنمو بتوالد الكفاءات	- تتركّب بنواتج التعلّمات
- غير مرتبطة بالزّمن	- مرتبطة بالزّمن أحيانا
- تنمو طبيعيا و تعلّميا (المؤثرات الداخليّة و خارجيّة)	- تتكوّن تعلّميا (المؤثرات خارجية فقط)
- موارد مضايمين معرفية و كفاءات مبعثرة و مهيكلة	- موارد مضايمين معرفية مبرمجة و غير مبرمجة
- غير قابلة للتقويم المباشر	- قابلة للتقويم بمؤثرات سلوكية
- تندمج داخل نفس المجال و خارجه	- تندمج في علاقة داخلية لنفس المجال و خارجيّة
- توظّف لممارسة تعلّمية و اجتماعية	- تؤدّي ممارسة تعلّمية و اجتماعية

- متعدّدة المجالات التّمائية	- متعدّدة المصادر
- نموّها غير منته (مستمرّ)	- غايتها متنامية
- تضمر بعدم تنميتها وتوظيفها (تتجمّد)	- تتآكل وتزول بعدم
توظيفها (بالإهمال و النسيان)	

جدول رقم (03): يبرز هذا الجدول أوجه الاختلاف بين القدرة و الكفاءة.

10.02.مبررات نشأة بيداغوجية الكفاءات :

هناك العديد من العوامل والمبررات التي أدت إلى ظهور هذا الاتجاه منها :

* **تحولات داخل المجتمع الأمريكي في مرحلة ما بعد الستينات:** لقد أدى الاهتمام المتزايد بضرورة إحداث تغييرات في سيرورة التعليم والتعلم، حيث صدرت العديد من التقارير والتوصيات في مجال تحليل كيفية التعليم ن وتكلفته وتمويل مطالبه، خاصة مع تنامي المطالبة الاجتماعية ، ذلك إن العصر الحالي يكاد يوسم بعصر الجودة، ولا غرابة في ذلك أن الولايات المتحدة الأمريكية قد سبقت دول العالم في وضع معايير لضمان نوعية جيدة لنظامها التعليمي، من خلال التركيز على جودة المعلومات والمنتج ، والأداء، والإنتاجية في العمل كضرورات تفرضها طبيعة الحقبة الزمنية. ولقد استجابت المؤسسات التعليمية لهذه المطالب فقام مكتب الولايات المتحدة الأمريكية للتعليم في عام 1967 بتوزيع البرامج الجديدة على معلمي التعليم الابتدائي حيث كان لتطبيقها فعالية كبيرة ، إذ أن التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاءة كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمرود أفضل لعملية التعليم، وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفاعلية للمتطلبات الاجتماعية والفردية.

* **اعتماد الكفاءة بدلا من المعرفة :** حيث زاد النقد الموجه للبرامج التقليدية المرتكزة على المعرفة ومركزية المدرس .

* **ظهور مبدأ المسؤولية في العملية التعليمية/ التعلمية :** ضرورة تحديد المرامي والغايات ، وتقويم مدى تحققها ، وتحمل مسؤولية النتائج .

* **تحديد الأهداف بشكل سلوكي :** لقد شكل انتقال العمل البيداغوجي في تبني نموذج التدريس الهادف تطورا معتبرا في مطلع القرن العشرين ، إذ كان مفهوم الهدف هو المدخل الذي تنتظم في إطاره المحتويات ، وتتحدد ضمنه عملية التقويم.

فالأهداف السلوكية هي حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفاءات ، ذلك أنها تشكل أساس لاختيار الأنشطة التعليمية المناسبة وقياس نتائج التعلم وتقويمها.

* **التطور التكنولوجي** : إن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة ، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفاءات.

* **ظهور اتجاه يمنح الشهادات على أساس الكفاءات** : حيث أن التربية القائمة على الكفاءات ترتبط ارتباطا عضويا بحركة منح الشهادات القائمة على الكفاءة، وأن مفهوم الواحدة منها يكمل مفهوم الآخر، فهما يؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة.

* **التعلم الإتقاني** : أي الاهتمام بالأداء واعتباره غاية تهدف إليها الحركة الجديدة من التعلم القائمة على الكفاءات.

* **حركة التجريب** : ويعتقد كل من "بيريز و كلينستد" Burus .Kliungiste "أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاءات ترتبط بحركة التجريب ، الذي يرتبط بالتغيير المتسارع للعالم، وبالتربية العملية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك النفسي والاجتماعي للفرد، المتصل بالوضع الاقتصادي وبالداغية. (خلوة لزه، 2005، ص ص 89.90.91)

- المبحث الثالث : التقويم بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية :

لقد شهد العقد الماضي إدراكا متزايدا للحاجة إلى تغييرات مغزاها الممارسات التقويمية التربوية، و توجه دعوات الإصلاح انتقادات لا للاختبارات المقننة على نطاق واسع فحسب بل و كذلك للممارسة التقويمية الصفية.و لقد أسهمت ثلاثة عوامل على الأقل في المطالبة بإصلاح التقويم وهي (الطبيعة المتغيرة للأهداف التربوية ،العلاقة بين التقويم و التدريس و التعليم و كذا عدم إمكانية تطبيق طرائق التقويم المعتادة في تقويم تنمية الكفاءات .).

1.3. تعريف التقويم:

❖ **لغة:** جاء في لسان العرب "لابن منظور" قوم أي "أزال عوجه و أقامه، و قوام الأمر نظامه و عماده، و قوم سلعة: قدرها و القيمة ثمن الشيء بالتقويم". و في(المنجد في اللغة و الإعلام، 2003، ص.664): جاء "قوم الشيء: عدله، يقال قومته فنقوم، أي عدلته فتعدل، و قوام الأمر و قيامه نظامه و عماده وما يقوم به ،و قوم المتاع ، جعل له قيمة معلومة "

❖ **اصطلاحا:** هو اختبار الوسائل الضرورية و اللازمة لقياس مدى تحقيق

الأهداف التي نصبو إليها قصد الوصول بأعمالنا إلى نتائج أفضل.

كما هو مجموعة خطوات تصاحب مراحل العمل جنباً إلى جنب مما يساعدنا على تعديل ما نفع فيه من هفوات أو نصلح ما قد أصابنا من خطأ للوصول إلى نتائج أفضل فيما نقوم به أو تكلف به من أعمال. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، ص.34).

نظام تربوي يحدد كفاءة العملية التربوية من جهة و مدى تمكن التلاميذ من تحقيق الأهداف المرغوب فيها من جهة أخرى، و هو في مفهومه العلمي يستند إلى المبدئين التاليين:

* تقويم السيرورة. * تقويم النتائج.

2.3. خصائص التقويم :

للتقويم خصائص مميزة يمكن إيجازها فيما يلي :

- **عملية مستمرة:** إذن هو عملية مستمرة و ملازمة للعملية التعليمية أو كل نشاط يقوم به التلميذ أو يشترك فيه.
- **عملية شاملة:** تتمثل شموليته في أنه يجمع عملية تقويم جميع جوانب النمو (الحسي الحركي، المعرفي، الاجتماعي).
- **ليس هدفاً في حد ذاته:** إذ هو وسيلة لتحقيق غاية تحسين مردود العملية التعليمية و كذا تطوير المناهج لتخدم الأهداف المسطرة من خلال الإضافة أو الإنقاص.
- **عملية تعاونية:** يستطيع المشاركة في عملية التقويم كل من له علاقة بالعملية التعليمية (أخصائي المادة، مشرفين، مفتشين، تربويين.... الخ). (احمد بوسكرة، 2005، ص.80).

كما يمكن إضافة خصائص أخرى هي:

- **عملية تشخيصية :** بحيث يقوم بتوضيح مواقع القوة للاستفادة منها و علاج نقاط الضعف أي أنه توجيه و تنميته. (محمد السعيد عزمي، 2004، ص.244).
- **الاتساق مع الأهداف:** ينبغي أن يكون التقويم متسقاً مع أهداف المنهاج.
- **الصدق:** أي أن أدوات التقويم تقيس ما وضعت من أجله.
- **الثبات:** بمعنى أنه إذا أعيد تطبيق الاختبار على المتعلمين أنفسهم بعد فترة زمنية فإنه يعطى نفس النتائج تقريباً.
- **الموضوعية:** أن يكون موضوعياً في طرحه.
- **التمييز:** يقصد به قدرة وسيلة التقويم على إظهار الفروق بين المتعلمين.
- **السلوكية:** بمعنى أن يتخذ التقويم السلوك الإنساني للمتعلم أساساً له .

• التنوع: أي تنوع الأساليب المستخدمة و لا يقتصر على وسيلة واحدة بل يجب أن يتنوع.

• اقتصاديًا: وذلك في الوقت و الجهد و التكاليف.(مصطفى حسين باهي، فاتن زكريا النمر، 2004، ص.8).

3.3. أنواع التقويم: تصب جميع الدراسات لأنواع التقويم في خندق واحد حيث يقسم التقويم إلى أربعة أنواع تقريبا هي:

• التقويم التشخيصي: Evaluation diagnostique إنه عمل إجرائي يستهل به المعلم عملية التدريس مستندا على بيانات ومعلومات توضح له درجة تحكم التلاميذ في المكتسبات القبلية (قدرات ومهارات ومعارف) تؤهلهم لتعلم لاحق، وتمكن المعلم من تحديد مواطن التعثر و أسبابها حتى يتخذ الإجراءات اللازمة للعلاج. يجري التقويم المبدئي قبل مباشرة الفعل التربوي، أي قبل بداية الدرس الجديد أو وحدة أو فصل أو سنة دراسية، يهتم هذا التقويم بقياس مكتسبات التلاميذ و التي ستبنى عليها معارف جديدة أخرى، فلا يمكن تقديم معارف جديدة للتلاميذ إذا لم يصل هؤلاء بعد إلى التحكم في المكتسبات و المعارف السابقة.

• التقويم التكويني: Evaluation formative يعتبر التقويم التكويني الدعامة الأساسية التي تبنى عليها قرارات و إجراءات بيداغوجية؛ يجري فعله أثناء سيرورة العملية التعليمية التعلمية أي خلال ممارستنا للفعل التربوي بهدف تنظيمه و إعطائه أكثر فعالية. يزود هذا التقويم المعلم بمعلومات ضرورية تسهل عليه معرفة الثغرات الموجودة سواء على مستوى عمله البيداغوجي أو على مستوى عملية التعلم، كما يزود التلميذ بمؤشرات تسمح له الكشف عن قدراته أو نقائصه. ويهتم التقويم التكويني بالنتائج كما يهتم باتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الفعل التربوي.

• التقويم النهائي: Evaluation somative ويتم في نهاية عملية تعلمية أو تكوين معين أو مشروع تربوي معين ... الخ، فهو بهذا المعنى يعتبر بمثابة إصدار حكم على مستوى أو أداء، و يترتب على هذا الحكم ترقية لمستوى أعلى أو منح أو منع شهادة، فهو يدل على النتيجة المحصل عليها، إنه مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلّمات المقصودة.

- تقويم العملية التقويمية: وهي مراجعة كل من محتوى التقويم، أدواته....الخ. لمعرفة مدى صلاحيته من فترة إلى أخرى.

4.3. خطوات التقويم و أساليبه :

يراعي إتباع الخطوات التالية عند التقويم :

- وضع الأهداف العامة للمنهاج .
 - تعريف الأهداف العامة و توضيحها ليسهل تطبيقها.
 - اختيار الاختبارات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف .
 - تقنين الاختبارات (صدق، ثبات، موضوعية).
 - تطبيق الاختبارات لقياس نمو المتعلمين.
 - تفسير نتائج التي يسفر عنها تطبيق الاختبارات و ذلك من أجل إجراء التعديلات اللازمة و علاج نواحي القصور.
- أما أساليبه هي :

- الملاحظة.
- التقارير و السجلات .
- المقابلات الفردية.
- الاختبارات و أنماطها المختلفة (بدنية مهارية ، ووجدانية معرفية). (مكارم حلمي أبو هرجة و آخرون ، 2002، ص.127، 128).

5.3. أهداف التقويم:

إن التقويم هو الأداة الرئيسية في جمع المعلومات و الأدلة التي تستخدم في إصدار الأحكام على جميع عناصر العملية التربوية و تبني الإصلاحات و التحسينات الضرورية تجاهها قصد الرفع من المر دودية و النجاعة و لما كانت للتقويم هذه الأهمية فإن له أهداف يسعى إلى تحقيقها هذه الأهداف يمكن ذكرها تحت عنوانين بارزين هما :

• أهداف بيداغوجية :

- * تنمية مستوى كفاءة الأداء بالنسبة للمتعلمين .
- * تشخيص صعوبات التعلم، و الكشف عن حاجات المتعلمين و مشكلاتهم و قدراتهم بقصد تكيف العمل التربوي.
- * توجيه العملية التعليمية و اختيار مدى نجاح الطرائق والأساليب و الوسائل المستعملة.

* التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية بتحديد ما حصل عليه المتعلم من نتائج تعليمية.

• أهداف تنظيمية:

- * اكتشاف نواحي النقص و الخلل في المنهاج و موضوع التقويم.
- * الحصول على المعلومات اللازمة حول التلاميذ لتوجيههم حسب قدراتهم و استعداداتهم.
- * قياس مستوى أداء المؤسسة التربوية و تحديد الثغرات و الاحتياجات لسدها و العمل على تجاوزها .
- * اكتشاف مدى نجاح المعلم في أداء وظيفته،(كفاءة المعلم).(محمد الصالح حثروبي، 2002، ص ص.119.120).

6.3.التقويم بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية وخصائصه :

التقويم بالكفاءات يعني تمييز كفاءة المتعلمين التي ينص عليها منهاج التربية البدنية و الرياضية، إذ يركز تقويم الكفاءات على جمع البيانات الوافية على مستوى كل متعلم و هذا يتطلب من المقوم القدرة على تحديد الهدف أو الأهداف المراد تحقيقها من وراء عملية التقويم، كتحديد الأداء أو الأسلوب النموذجي للاستخدام، و الوقت المناسب لذلك ، و كذلك تحديد جوانب التعلّات المراد تقويمها تحديدا دقيقا، هذا بالإضافة إلى التعرف على فاعلية ما يستعمل من طرائق و أساليب من أجل مساعدة المتعلمين على تحقيق الأهداف.(اللجنة الوطنية للمناهج،2003، ص ص. 208،207).

من خلال ما سبق ذكره نستنتج ما يلي :

- إن تقويم الكفاءات في التربية البدنية و الرياضية هو أولا وقبل كل شيء تقويم القدرة على إنجاز نشاطات و أداء مهام بدلا من تقويم المعارف .
- إن تقويم الكفاءات في التربية البدنية و الرياضية يستلزم إيجاد أنشطة ووضعيات تسمح للمتعلم باستغلال جميع موارده (سلوكات – قدرات – معارف الخ).
- إن تقويم الكفاءات في التربية البدنية و الرياضية ينطلق من معايير و مؤشرات معدة سابقا.
- لما كان التفريد في التعليم من أسس المقاربة بالكفاءات فان التقويم للطلبة لا يقوم على المقارنة بين نتائج المتعلمين، بل ينظر للمتعلم بأنه وحدة مستقلة عن غيره.

* خصائصه:

يعبر التقويم بالكفاءات عن أداء المتعلم و هذا ما تبرزه الخصائص التالية:

- القدرة على انجاز النشاطات .
- اختبارات تسمح بمعرفة ما يستطيع المتعلم انجازه .
- الشهادات الممنوحة تثبت كفاءة أو كفاءات في إطار برامج.
- تنسيق عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات.
- تقويم برامج التكوين يتم بالانسجام مع الوسط الذي تطبق فيه .
- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

7.3. أهمية التقويم في مجال التربية البدنية والرياضية:

التقويم له أهمية كبيرة في مجال التربية البدنية والرياضية، وجزء لا يتجزأ ومكمل للعملية التعليمية وله استخدامات نذكر منها:

- التعرف على الحالة الجسمية للفرد، والخصائص الحركية والعقلية والنفسية.
- تصنيف التلاميذ لمجموعات متجانسة حتى يمكن ترتيبهم تبعاً لمستويات ومقدار التحصيل لكل مستوى على حدى.
- التعرف على مدى تحقيق أهداف التربية الرياضية .
- اكتشاف الموهوبين رياضياً، والاعتناء بهم من أجل الوصول لمستوى أفضل .
- مقارنة مستوى النمو لدى الأفراد لتحقيق مستوى أفضل .
- التعرف على مستوى العملية التعليمية
- ككل (التلميذ، المعلمين، المنهاج، الإمكانيات، طرق وأساليب التدريس).
- قياس الاتجاهات الرياضية للتلاميذ، وقياس المهارات الحركية واللياقة البدنية. (زينب علي عمر وآخرون، 2008، ص.114)

8.3. وظائف التقويم:

للتقويم وظائف نلخصها في أربعة نقاط أساسية هي:

- يعين المتعلم على معرفة جوانب الخطأ والضعف في تعلمه وأسبابه.
- يعين المتعلم على الرضا، وتحقق الإشباع عندما يُوَدِّي عمله بنجاح.
- يساعد المدرس على الحكم على مدى كفاية طرق التدريس .
- يساعد على إصدار الأحكام التي تتخذ أساساً للتنظيم الإداري. (فكري حسين ريان، 1999، ص.375).

9.3. الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالمقاربة بالكفاءات:

الجدول الآتي يلخص لنا الفرق بين العملية التقييمية التقليدية والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات حسب (خير الدين هني، 2005، صص 191، 192).

التقويم بالمقاربة بالكفاءات	التقويم التقليدي
القدرة على جودة الأداء وتجنيد المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة لها دلالتها بالنسبة للتلميذ.	القدرة على التخزين والتكديس واستعراض المعارف النظرية للظهور بالتفوق والنجاح.
اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات إشكالية (كفاءات الأداء).	اختبارات تحصيلية تبرهن على ما إذا أصبح المتعلم قادرا على الحفظ والاستظهار (كفاءة الحفظ والاسترجاع).
يبهرن الشهادة على كفاءة الأداء ضمن برنامج محدد.	يبهرن على النجاح الدراسي بمنح الشهادة.
التركيز يقوم على قياس بناء الكفاءات بين المستويات في شكل عمودي وأفقي (إدماجي).	تركيز الاهتمام على الانتقال من مستوى إلى آخر في إطار جهود مشتركة.
التقويم يشتمل على كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.	التقويم مرتبط بنسبة النجاح.
خضوع الملاحظة والمقابلة إلى مستلزماته.	المعلم هو الذي يصدر ملاحظته ومبادراته.

جدول رقم 04: يوضح الفرق بين التقويم التقليدي والتقويم بالمقاربة بالكفاءات.

خلاصة:

إن التطرق إلى موضوع بيداغوجيا التدريس بالمقاربة بالكفاءات يمر حتما على التطرق إلى المناهج الدراسية بشكل عام، والتي جعلت كمدخل رئيسا لبحثنا هذا والتي أخذت حيزا هاما في الإصلاح التربوي لما لها من دور أهم في تحديث مقاصد وغايات التعلم، بجعلها أكثر انسجاما مع حاجات الأفراد وهذا ما يقصد به من وراء المقاربة بالكفاءات، وما تبعها من أساليب وطرق تقويم تكيف مع المتطلبات الجديدة والتحديات التي تواجهها التي ميدانيا خاصة.

الفصل الثاني

التدريس في التربية البدنية والرياضية

تمهيد.

- المبحث الأول : التدريس .
- المبحث الثاني: التربية والتربية البدنية والرياضية.
- المبحث الثالث: درس التربية البدنية و الرياضية.
- المبحث الرابع: إعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية.

خلاصة

تمهيد:

انطلاقاً من الميزة الأساسية للمقاربة بالكفاءات و المتمثلة في انجاز النشاط بدلا من القدرة على معرفته، رأينا انه من الضروري إفراد فصلا خاصا يتعلق بالتدريس عموما و درس و مدرس التربية البدنية و الرياضية خصوصا، إيماننا منا بأهميتهم في الفعل التعليمي و التربوي.

انطلاقاً من ضبط المفاهيم المتعلقة بها ووصولاً للشخصية المثالية الفعالة في الفعل التربوي بمفهومه الحديث.

- المبحث الأول التدريس:**1.1. تعريف التدريس:**

لغة: "التدريس في اللغة مصدر الفعل- درس-ومعناه التعليم، درس الكتاب أو الدرس جعل يدرسه..... (محمد مقداد وآخرون، 1994، ص.32)

درس: مارس التدريس، عمل بصفة أستاذ، درس في الجامعة لقن أنواع المعارف، علم القراءة و الكتابة، درس التلاميذ. أي نقل إليهم معرفة (أنطوان نعمة وآخرون، 2001، ص.459)

اصطلاحاً: " إن عملية التدريس هي عبارة عن سلسلة من الإجراءات و الترتيبات و الأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بدءاً بالتخطيط حتى نهاية التنفيذ للتدريس و يساهم فيها التلاميذ نظرياً و عملياً حتى يمكن أن يتحقق له التعليم". (عصام الدين متولي عبد الله ، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص. 15).

أما (محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006، ص. 226) فيرى أن: "التدريس سلوك تربوي موجه يساعد التلميذ على القيام بنفسه لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة و السلوك الموجه قد يكون يهدف إلى إثارة دوافع التلميذ، تنظيم المحتوى التعليمي و أسلوب تنفيذه، و تقديم المهارة سواء بأداء النموذج أو الشرح التفسيري، و تقويم فاعلية الأداء، بالإثابة و التعزيز، و تقديم التغذية الراجعة و هذا يعني أن التدريس عبارة عن نشاط متعدد الأوجه يتحدد في بعدين هما : التعليم و التعلم لإحداث تغييراً و تعديل في السلوك المتعلم و ذلك عن طريق تنظيم و توجيه الخبرات و البيئة التعليمية الملائمة".

ويعرف أيضاً بأنه: " التدريس هو مجموعة من العلاقات المستمرة التي تنشأ بين المدرس و التلميذ حيث أن هذه العلاقات تساعد التلميذ على النمو و اكتساب المهارة،

والخبرات و لهذا يكون التدريس أحد أبرز و أهم محاور العملية التربوية ".(عطا الله أحمد، 2006، ص6) و في تعريف آخر يقول (يوسف قادري، 2004، ص.26) أن: "التدريس نشاط مهني يتم إنجازه من خلال ثلاث مراحل رئيسية هي التخطيط و التنفيذ و التقويم، و يستهدف مساعدة الطلاب على التعليم و هذا النشاط قابل للتحليل و الملاحظة، و الحكم على جودته و من ثم تحسينه".

ويعرفها ستيفين كوري Stephen corey بأنه: " عملية متعددة لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم سلوكا محددًا، أو الاشتراك في سلوك معين وذلك تحت شروط محددة، أو كاستجابة لظروف محددة" (كوثر حسين كوجك ، 1997، ص. 102). ويقول محمد صالح: " التدريس مصطلح تربوي يدل على مرحلة عملية، تتم بواسطتها ترجمة المنهج وما يشتمله من أهداف ومعايير وأنشطة إلى سلوك واقعي ملموس لدى التلاميذ". (عفاف عبد الكريم، ، 1989، ص. 79) ويمكن أن نعطي تعريفا إجرائيا بقولنا: التدريس عبارة عن مجموعة الأفعال المنظمة التي يكون المتعلم محورا لها وفقا للمقاربة بالكفاءات، مع قيام المعلم بمجموعة من المهام من أهمها التوجيه بقصد تحقيق الأهداف المسطرة.

2.1. تصميم التدريس:

يمر التدريس في تصميمه على جملة من العمليات نذكر منها:

1.2.1. عملية التخطيط:

- هي المرحلة التي يحظر فيها المعلم خطط عمله التي تشمل خطة التدريس بكل أركانها- المحتوى- الوسيلة - الوقت - الهدف - التعزيز - التشويق. فالتحضير حتمية تملئها أهمية فعل التدريس و المتمثلة أساسا في النقاط التالية :
- يحفز المعلم و يشوق المتعلم على التعلم.
 - يجنب المعلم الارتباك أمام التلاميذ .
 - يمكن المعلم من التحكم في القسم من خلال استغلال الوقت المخصص للأنشطة.

• 2.2.1. عملية التنفيذ:

- هي المرحلة التي يقوم فيها المعلم بتطبيق خطة التدريس واقعيًا من خلال تفاعله و اتصاله بالتلاميذ و تتطلب هذه المرحلة مهارات متنوعة منها:
 - مهارة تهيئة القسم.
 - مهارة إدارة ما قبل الدخول للدرس الجديد.
 - مهارات : التهيئة، الشرح، طرح الأسئلة، استخدام الوسائل ،استثارة الدافعية ،إثارة و تعزيز السلوكيات ، ضبط النظام،و الاحتكاك الشخصي.(حسن حسين زيتون،2001،ص7).
- و هناك تصاميم أخرى لعملية التدريس فيراها البعض أنها تنقسم إلى ثلاث مراحل رئيسية و هي :
 - * **عملية التخطيط:** و هي المرحلة التي تسبق التدريس، فيها يحدد المدرس الأهداف العلمية، مستوى المادة المدرسة، و يدرس خصائص الفئة التي يدرسها.
 - * **عملية التنفيذ:** في هذه المرحلة يقوم المدرس بتنفيذ القرارات التي اتخذها خلال العملية السابقة.
 - * **عملية التقويم :** هي القرارات التي تتخذ و تكون لها علاقة بعملية تقويم مستوى أداء التلاميذ، و كذا التغذية العكسية التي يتم إعطاؤها إلى التلميذ أو مجموعة من التلاميذ ، و يتم معرفة مدى تحقيق الأهداف .(عطا الله أحمد، 2006 ،ص59).
- كما يمكن إضافة تصميمًا ثالثًا: ويحصر تصميم التدريس في العمليات التالية:
 - * **عملية التخطيط:** ومن أهم خصائصها:
 - مرحلة منطقية.
 - خالية من التفاعل .
 - بطيئة الحركة.
 - تتسم بالتأمل .
 - يغيب فيها التعزيز .
 - * **عملية التنفيذ:** ومن أهم خصائصها:
 - مرحلية نفسية.

- مليئة بالتفاعل.

- سريعة الإيقاع.

- تتسم بالتنفيذ و الأداء .

- يكثر فيها التعزيز .

* **عملية المتابعة:** من أهم خصائصها:

- مرحلة استرجاعية.

- التفاعل بها واحد لواحد، و قد يكون جماعيا.

- متوسطة الإيقاع.

- تسعى للتوجيه و الإرشاد .

- هدفها الرئيسي التعزيز. (محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006، ص ص. 229.230).

3.1. أهداف التدريس: يمكن أن نوجز بعض الأهداف الأساسية للتدريس والتعليم منها:

- اكتساب التلميذ للعلم والمعرفة والثقافة.

- اكتساب المهارات العقلية والفكرية والعلمية واليدوية والحركية والاجتماعية والإبداعية

والتدريب على التفكير العلمي والموضوعي والمنطقي.

- الابتعاد عن التفكير والتصرف الانفعالي والملاعقلاني.

- تكوين الاتجاهات والقيم العلمية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والقومية والتربوية

والصحية وتنمية الميول العلمية .

- تنمية القدرات والهوايات.

- تعميق تقدير الجهد الإنساني. (حسان حلاق، 2006، ص. 68)

4.1. أهم طرق التدريس :

قسمت هذه الطرق حسب المجهود إلى ثلاثة طرق:

● طرق تعتمد على جهود المعلم وحده:

* طريقة الإلقاء.

● طرق تعتمد على التعاون بين المعلم و التلميذ منها:

* طريقة المناقشة.

* طريقة الاكتشاف.

* طريقة حل المشكلات.

• طرق تعتمد على الجهد الذاتي للتلميذ و منها:

*طريقة التعليم المبرمج.

*طريقة الحاسب الآلي.(عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي،2006،ص.26).

5.1. أساليب التدريس:

تقسم أساليب التدريس إلى مباشرة و غير مباشرة ونفصل فيها فيما يأتي:

1.5.1. أساليب التدريس المباشرة: وبدورها تنقسم إلى أربعة أساليب هي:

• أسلوب الأوامر :

" أكثر الأساليب مباشرة من المعلم للتلميذ، حيث يقوم المعلم بمفرده باتخاذ كل قرارات التدريس، و كيفية التحكم فيها، و اختيار أسلوب تنفيذها، و تحديد الوقت اللازم لكل نشاط، و لا يمتلك التلاميذ حيا ل هذا الأسلوب من التعليم أي اختيارات، حيث أنه يعتمد على مجموعة أفكار سلوكية تتراوح بين المعرفة ورد الفعل."(محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006،ص248).

• أسلوب التعليم التبادلي :

من هذا الأسلوب يتعلم التلاميذ بقدر ما يتحملون من مسؤولية، و من الاعتماد على النفس في تلقي المعلومة حيث يقوم التلاميذ بالعمل في مجموعات زوجية، و يقوم كل فريق بمحاولة إنتاج المعلومة ثم يقومون باستيعابها و إيضاحها لزملائهم بطريقة ذاتية، وهكذا بالتبادل إلى أن ينتهي الدرس، و في هذه الأثناء تقوى المهارات الاتصالية بين التلاميذ و يستخدم الأسلوب بكثرة في تدريس التربية البدنية و الرياضية.

• أسلوب التميز:

يتميز بإتاحة الفرصة للمتعلم أن يدرك العلاقة بين طموحه و حقيقة أدائه و الوصول إلى أعلى معدلات النجاح عن طريق السماح للتلاميذ بالتقدم في إيقاعهم الخاص. و ينصب التركيز في هذا الأسلوب على النتائج بدلا من العملية، وهذا يمكن أن يؤدي إلى عادات حركية غير ذات كفاءة حيث أن هذا الأسلوب يقصد به: " تخطيط للتعليمات يتطلب تقسيم وقتي للمهارة بحيث يتم الانتقال من مرحلة لأخرى لنفس المهارة و كل مرحلة أو مهمة في حد ذاتها هي محور اهتمام المعلم".

• أسلوب الممارسة :

عند استخدام أسلوب الممارسة يقوم المعلم بوضع الأهداف و اختيار الأنشطة التعليمية وتحديد نتاج هذه الأنشطة، و تحديد تسلسل الوصول للهدف. وفي هذا الأسلوب يركز التلاميذ على حل مشكلة واحدة أو عدة مشاكل، و ذلك بالعمل من خلال مجموعات أو فرادى ، وتكون هذه البطاقات ضرورية و عند انتهاء التلاميذ من تحقيق نشاط ثم ذكره على أحد البطاقات فيقوم بتنفيذ الآخر فيتعلم التلميذ هنا من خلال المنهج الفردي.(محمود عبد الحليم عبد الكريم، 2006،ص.256).

2.5.1. أساليب التدريس غير المباشرة:

و ينقسم هذا النوع بدوره إلى ثلاثة أساليب هي:

• أسلوب الاكتشاف: le style de découverte

يمثل الاكتشاف بأنواعه المستويات القاعدية في الهرم التعليمي، و هذا يعني أن المعلم يستفيد من أساليب التدريس غير المباشرة و التي تشجع على الكشف و الاكتشاف و حل المشكلات حيث أنها توسع مدارك التلميذ و تعريفهم بجسدهم و قدراتهم على التحرك في الفراغ و الاستمتاع بعلم الحركة، و يدخل تحت هذا الأسلوب 03 أنواع وهي:

* الاكتشاف المحدد.

* الاكتشاف الموجه.

* الاكتشاف الحر.

• أسلوب التفكير الإبداعي: Le style recreation de pensé

إذا أراد المعلم أن يتوقع من تلاميذه أن يكونوا مبدعي فيجب أن يقدم عنصر الأصالة و التجديد من خلال العملية التعليمية، و من خلال إثارة الإبداع لدى التلميذ و نحن هنا يجب أن نشجعه لكي يكون تلميذا باحثا و أن يكون محبا للاكتشاف و يكون هنا العنصر الإدراكي أكثر العناصر مساعدة له في هذا المجال.

• أسلوب حل المشكلات: Style de résoudre les problème

إن أسلوب حل المشكلات يتضمن المدخلات و الانعكاسات اختيار الاستجابة، يجب أن يتم صياغة المشكلة في شكل تعليمات تتوقع أي إجابة، و عند ما تكون هناك إجابة واحدة فقط تكون هنا المشكلة عبارة عن اكتشاف موجه، أو شيء من الاكتشاف المحدود و هذه أهم خطواتها .

- * عرض المشكلة .
- * تحديد الخطوات .
- * التجريب و الاستكشاف .
- * الملاحظة و التقييم و المناقشة .
- * التجويد و التطوير .

6.1. الفرق بين الطريقة والأسلوب:

"يوجد تشابه في الهيكل التنظيمي بين الطريقة والأسلوب وهو إشكال كبير لمن يريد أن يفرق بين الطريقة وأسلوب التدريس، لكن الحقيقة غير ذلك، فالطريقة هي مجموعة أساليب، فالأسلوب يأتي دائما تابعا للطريقة لأنه مرتبط بها وعلى أساس الأسلوب تأتي الطريقة، فعندما نتكلم عن الطرائق يجب أن نحدد الأساليب التي تتماشى مع هذه الطرائق حتى تتمكن من بلوغ الأهداف المرجوة" (عطا الله أحمد، 2006، ص. 14)

7.1. خصائص و مهارات التدريس :

1..7.1 خصائص التدريس: للتدريس عدة خصائص و لعل أهمها ما يلي:

- هو نشاط مهني هادف يقوم به معلمون مكلفون رسميا من قبل المجتمع لتربية أبنائه وهو قائم على مجموعة من الكفاءات أهمها:

- إتقان مادة التخصص.
- معرفة طبيعة المتعلم.
- معرفة طرائق التدريس.
- إتقان مهارات التدريس.
- حب المهنة و التفاني في دراستها.

- إعداد المعلمون و تأهيلهم قصد إكسابهم كفاءات مهنة التدريس (المركز الوطني للوثائق التربوية، 2000، ص. 86).

2.7.1. مهارات التدريس:

يتطلب التدريس مهارات متنوعة يجب على المدرس التحكم فيها نحاول أن نشير إلى أهمها و ذلك كما يلي:

- 1- مهارات تهيئة التلاميذ لموضوع الدرس الجديد .

- 2- مهارة الشرح.
- 3- مهارة طرح السؤال الشفهي .
- 4- مهارة استخدام الوسائل التعليمية.
- 5- مهارة إثارة الدافعية و تحفيز المتعلم .
- 6- مهارة جلب الانتباه و الاستحواذ عليه.
- 7- مهارة تعزيز العلاقات الشخصية مع التلاميذ.(حسن حسين زيتون،2001.بتصرف).

3.7.1. مميزات التدريس بالكفاءات :

- **تفريد التعلم،** وفسح المجال للتلميذ للمبادرة في استقلالية، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- **قياس الأداء** وذلك بتقويم الكفاءات المنتظرة.
- **تحرير المعلم** من القيود حيث يصبح دوره التنشيط، والتوجيه.
- **دمج المعلومات،** بناء المعلومات في إطار مندمج.
- **توظيف المعارف** والمكتسبات القبلية عند مواجهة وضعية إشكالية.
- **تحويل المعارف،** من إطارها النظري إلى إطار عملي .(خير الدين هني،2005 ص 65،66)

4.7.1. إيجابيات التدريس بالكفاءات:

يرى "هاو ماس" " وهوشمون" أن أهم خاصيتين تميزان هذه الحركة هما خاصية التحديد الدقيق لأهداف التعلم ، والمسؤولية ، فالتركيز على الهدف أو النتائج من ملامح التربية القائمة على الكفاءات وحسب عبيد الرحمان جامل ، فإن حركة التربية القائمة على الكفاءات تنسجم مع الاتجاهات الحديثة في التربية بشكل عام.(عبد الرحمان عبد السلام جامل،2001،ص23) وحسب (خلوة لزهرة،2005،ص ص 106،107). فإن الإيجابيات تتمثل في أن هذه الحركة الجديدة قد تركت أثارا إيجابية في المجال التربوي تمثلت في توجيه البحوث نحو دراسة السلوك التعليمي ،كما أنها وجهت حركة الأهداف السلوكية توجيهها تاما نحو الإنتاج التعليمية وزودتنا بمعايير للمسؤولية كما أن لها تأثيرا على ازدياد ارتباط التعليم بالتعلم كما تركز المبررات التي قدمها وزارة التربية الوطنية لتحديد الآثار الإيجابية البيداغوجيا الكفاءات على النقاط التالية :

فبالنسبة للأستاذ فإن المقاربة بالكفاءات تمكنه من ربط معارفه بالوضعيات الإشكالية الصفية وتهيئة التلاميذ لمعالجة وضعيات تختلف عن سياق الأولى، كما تؤدي على مستوى هذا البعد إلى تغيير العلاقة بالتلاميذ باجتئاب المعلم تقديم معلومات جاهزة بل التركيز على الاتصال التفاعلي أو الحوار للأفقي، باعتبار الوصول إلى تغيير وجهة النظر حول التعلم، حيث تصبح المفاهيم في طور البناء المستمر فليس هناك تعلم نهائي وكامل.

المبحث الثاني: التربية والتربية البدنية والرياضية

1.2. مفهوم التربية:

1.1.2. تعريف التربية لغة:

من خلال بحثنا في المعاجم اللغوية العربية للتعرف على معنى ومفهوم التربية نجد أن كلمة التربية تحمل المعاني التالية:

"أن كلمة تربية ترجع في أصلها العربي إلى الفعل الماضي المجرد الثلاثي (ربا) ومضارعه (يربو) وهو على وزن (دعا) (يدعو) ، وتتضمن معنى النمو والزيادة العينية" (محمد منير موسى، 2001، ص. 8)

قال تعالى : { يحق الله الربا ويربي الصدقات } (البقرة. 267) ، أي يحق الله الربا أي الزيادة العينية في نماء الأموال ويزيد الصدقات.

وجاء في لسان العرب لابن منظور: "...ربيت فلانا، أربيه تربية وتربيته وربيته بمعنى واحد، الجوهرى ، رَبِيْتُهُ تربية وتربيته أي غذوته، قال: هذا لكل ما ينمى كالولد والزرع ونحوه"

"ويمكن اشتقاقها من الفعل الماضي (ربي) ومضارعه (يربي) وهي تحتل معنى تغذى، ترعرع ، وهي على وزن رمى، يرمى .

ويمكن أن تشتق كلمة التربية من الفعل الثلاثي (ربب) أي ربي ومضارعه يربي وهي هنا تحتل معنى إصلاح الشيء وتقديمه ، وهي على وزن غطى، ويغطي. (محمد محمود الخوالدة 2003، ص 69، 70)

" وفي سياق المعنى اللغوي لكلمة التربية ، قال البيضاوي وهو يفسر {رب العالمين } في سورة الفاتحة: (الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية، والتربية عملية تبليغ الشيء إلى كماله

شيئا فشيئا) ومن هذا السياق يمكن أن نستخلص أن: التربية قد تعني (عملية إيصال الشيء المربي إلى كماله) وفي هذا الإطار فان تربية الإنسان تعني تطوير قواه وفطرتة ليصل إلى حالة متحررة من كل المعوقات ، وبالغة إلى أقصى درجات إمكاناتها الفطرية ، المتمثلة في القوى العقلية ، الجسمية، الانفعالية، الاجتماعية ، والروحي " (السيد سلامة الخميسي، 2000، ص 35)

2.1.2. المفهوم الاصطلاحي للتربية:

"المقصود بالمعنى الاصطلاحي أي المعنى الفني أو العلمي الذي يفهم من هذه الكلمة في سياقها الاجتماعي الوظيفي داخل المجتمع ، والمعنى الاصطلاحي لكلمة التربية أكثر تعقيدا من المعنى اللغوي لهذه الكلمة.

وهذا المعنى يختلف باختلاف وتباين الفلسفات (لإيديولوجيات) الاجتماعية". (محمد محمود الخوالدة، 2003، ص ص. 69، 72)

ومن بين هذه التعريفات نجد:

"التربية هي العملية التي تخطط لإحداث سلوك مرغوب فيه لدى التلاميذ، وبناء عليه فإن تحديد الأهداف التربوية يصبح قضية هامة، لأنها تصف هذه الأنماط المرغوبة من السلوك المراد إحداثه" (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص. 30)

ويرى المربي الأمريكي جون ديوي (1931-1959م) "أن التربية هي الحياة نفسها وليست مجرد إعداد للحياة، وبأنها عملية نمو وعملية تعلم وبناء وتجديد مستمر، ويرى أن النمو هو هدف التربية، وقد أكد على أهمية عامل الخبرة في العملية التربوية وبأن التربية الصحيحة تتحقق عن طريق الخبرة، والخبرة التي يقصدها ديوي هي الخبرة الصحيحة النافعة التي تؤدي إلى تفاعل متعدد الجوانب بين الفرد وبيئته وتساعد على نمو الفرد جسميا وعقليا ونفسيا ووجدانيا وروحيا". (خالد القضاة، 1998، ص. 23)

ومن جملة هذه التعريفات يمكن أن نخرج بتعريف شامل للتربية بالصيغة التالية : " التربية هي ضبط التعلم والتوجيه نحو أهداف جيدة التحديد يمكن تحقيقها في حياة جماعة المتعلمين ، على أيدي هيئة دربة معدة إعدادا علميا للتعليم والإدارة والتنظيم المدرسي ،

بوساطة منهج دراسي محكم التخطيط ، وبمواد ووسائل مناسبة ، وأصول وفنون وأساليب وطرائق صحيحة ، في بيئة وأبنية وتسهيلات معدة خاصة لذلك" (محمد محمود الخوالدة 2003 ص.70، 72).

"إن محاولة الفصل بين مصطلحي (التربية) و (التعليم) لا تعني أننا نفصل بين شيئين مختلفين، ولكنها تأتي من قبل السعي للتحديد الدقيق للمفاهيم والمسلمات التي تقوم عليها، فعلاقة التربية بالتعليم علاقة الكل بالجزء وعلاقة العام بالخاص.(السيد سلامة،2000،ص 53).

3.1.2. أهداف التربية:

نظرا للأهداف الكثيرة للتربية البدنية والرياضية فانه يمكن تقسيمها من حيث طرق تحقيقها وأهميتها إلى مجموعتين:

• أهداف مباشرة:

" من الأهداف الأكثر انتشارا والتي تتم عن طريق التعليم المباشر وتتمثل في المجالات التالية:

. تكوين الفرد السليم من الناحية الصحية.

. التكوين المتناسق مع مجتمعه بعاداته وطرق تصرفه وهو ما يتمثل في التربية الخلقية.

. التكوين المعرفي وهذا حتى تكون له مجموعة من المعارف تبين له معرفة وفهم واقعة عامة في حياته".(بوفلجة فيات،1999،ص. 22،23).

• أهداف غير مباشرة:

" وهي أيضا مهمة إلى جانب الأهداف المباشرة وتكون أكثر أهمية إذ يتجلى فيها أن التربية الحقيقية تنمى في الغالب بطرق غير مباشرة ومقصودة وتتمثل فيما يلي:

■ تكوين شخصية سامية وهو ما يمكن للتلميذ أو الطالب أن يتعلمه بطريقة غير مباشرة عن طريق التأثير بتصرفات المربين وطرق ممارستهم لمهنتهم.

■ ومن هذا نستطيع القول إن التربية البدنية أهداف كثيرة بعضها مباشر والأخرى عكس ذلك.

■ تمثل القاعدة وتعمل على تكوين فرد سليم جسميا ومتناسق أخلاقيا مع المجتمع.

■ أما الأهداف غير المباشرة فتكون في درجة أعلى وأسمى إذ تهدف إلى إعداد الفكر المحلل والمبدع كما تهدف إلى تطوير الإطار المسير.

ويرى هاربرت سبنسر أن أهداف التربية كما قال " إنها تعلم الفرد حفظ الذات للحصول على ضروريات الحياة بحيث يكون قوي الجسم، صائب الفكرة، كامل الخلق، يعرف كيف يتعامل مع غيره فيقدر الطبيعة وما فيها من حياة". (احمد مختار عضاضة بدون سنة، ص 123)

4.1.2. أهمية التربية: " إن أهمية التربية تتمثل في :

1. المحافظة على التراث الثقافي .
2. اختيار النماذج المعرفية.
3. تبسيط الثقافة وتنظيمها لتسهيل التعلم .
4. الاقتصاد في عميلة نقل المعرفة.
5. حلقة اتصال الأجيال من الأسرة إلى المجتمع
6. تدعيم التماسك الاجتماعي
- 7 . أصبحت التربية إستراتيجية قومية كبرى لكل شعوب العالم. (محمد محمود الخوالدة، 2004، ص.92).

5.1.2 العوامل المؤثرة في تربية الفرد :

- 1 " مجموعة الظروف والمناسبات التي يمر بها الفرد.
2. المؤثرات المنظمة من تربية المدرسة وعمل المعلم وما يحيط بها من أنشطة.
3. البيئة الطبيعية التي تحيط بالفرد.
4. مجموعة الظروف المحيطة بالطفل في أسرته.
5. استعدادات الطفل وقابليته التي ورثها عن والديه.
6. الدوافع التي يحملها أفراد النوع الإنساني عامة وتدفعهم للأنشطة المختلفة والحركة والبحث عن الغذاء والمعرفة.

6.1.2. طرق التربية:

أ. من الطرق القديمة في التربية: * طريقة القصة: وهي من الطرق التي يميل إليها الصغار والكبار على السواء، فهي تساعد على جذب انتباه التلاميذ، وتشوقهم للدرس وتنمي عندهم روح التصور والخيال، شريطة أن يتمتع المعلم بالشروط والصفات التي توصله إلى تحقيق أغراضه.

• طريقة الإلقاء: وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره عندما يقوم بإلقاء الحقائق وسردها، وتمتاز هذه الطريقة بأنها تناسب الصغار جدا الذين لم يتعلموا الكتابة بعد، وذلك بالاعتماد على سرد الحكايات، أو وصف المشاهدات أو شرح الحوادث.

ب. من الطرق الحديثة في التربية:

* طريقة منتسوري: المبدأ لهذه الطريقة هو توفير وسائل التربية الذاتية في بيئة الطفل، وان تكون هذه الوسائل طبيعية قادرة على إثارة اهتمام الطفل.

* طريقة دالتون (التعيينات): وتقوم هذه الطريقة على إلغاء النظام المدرسي التقليدي دون إبطال وحدات هذا النظام وهي الأقسام والغرف، ولا إبطال منهج المدرسة أيضا

(<http://www.almualem.net/maga/mad45.html>, 17.01.2009.)

2.2. تعريف التربية البدنية والرياضية:

1.2.2. التعريف اللغوي:

1. معنى التربية لغة وقد تم تناوله فيما سبق.

2. والبدنية لغة مأخوذة من بدن: و(بدن) الإنسان جسده و"بدن: جمع أبدان، ما سوى الرأس والأطراف من الجسم. بدني منسوب إلى البدن، تربية بدنية: نوع من التعليم يعنى بجسم الإنسان، رياضة بدنية: تمارين تخص جسم الإنسان". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، بدون سنة، ص.139)

3. «أما الرياضة في اللغة هي ترويض الإنسان نفسه وجسده لاكتساب صفات جديدة تقوية للنفس أو الجسد، والرياضة مأخوذة من الفعل (راض)، وجاء في المعجم الوسيط: "...راضه، روضا، ورياضا، ورياضة: ذلله، يقال راض المهر، وراض نفسه بالتقوى،

وراض القوافي الصعبة، والرياضة البدنية: القيام بحركات خاصة تكسب البدن قوة ومرونة» (إبراهيم مصطفى وآخرون، بدون سنة، ص 372)

2.2.2. تعريف التربية البدنية والرياضية اصطلاحاً :

يتحدد الهدف الأساس ويتحقق معنى التربية البدنية بإنشاء الجسد وتنشئته بصورة سليمة ليتعدى أثر ذلك على النفس والعقل الإنساني ، وتعد الألعاب الرياضية هي الركن الأساسي للتربية البدنية ، وهذا ما يؤكد المختصون في مجال التربية البدنية الرياضية ، ومن أمثلة ذلك:

« نجد ناش Nashe يعرفها بأنها "جزء من التربية العامة وأنها تستغل دوافع النشاط الطبيعية الموجودة في كل شخص لتنميته من الناحية العضوية التوافقية والعقلية والانفعالية وهذه الأغراض تتحقق حيثما يمارس الفرد أوجه نشاط التربية البدنية سواء كان ذلك في الملعب أو في حوض السباحة"

ويعرفها نيكسون وكوزنز "أنها ذلك الجزء من التربية العامة الذي يختص بالأنشطة القوية التي تتضمن عمل الجهاز العضلي وما ينتج عن الاشتراك في هذه الأوجه من النشاط من تعلم.

وقد عرفها تشارلز بيوتشر Charles Bucher بأنها "ذلك الجزء المتكامل من التربية العامة هدفها الأساسي تكوين الفرد اللائق بدنيا في جميع النواحي العقلية والوجدانية والانفعالية والاجتماعية وذلك من خلال الممارسة الفعالة لأوجه النشاط البدني"

وفيما يخص الجمعية الأمريكية للصحة والتربية والبدنية والترويج فقد عرفت أنها "المادة التي يتعلم فيها الأطفال التحرك للتعلم" (مكارم حلمي أبو هرجه وآخرون، 2002، ص. 19، 20). «وهناك مفهوم آخر ينظر للتربية البدنية والرياضية على أنها مجموعة من القيم والمهارات والمعلومات والاتجاهات التي يمكن أن يكسبها برنامج التربية البدنية الرياضية للأفراد لتوظيف ما تعلموه في تحسن نوعية الحياة ونحو المزيد من التكيف الإنسان مع بيئته ومجتمعه".

ويعتقد مفكر التربية البدنية البريطاني مورجان Morgan أن التعبير "تربية بدنية" يتضمن في حد ذاته الوسط الذي يمكن للتربية أن تتأثر به والذي يتمثل في أطر منظمة من النشاط

البدني، وعلى الرغم من أن الأنشطة البدنية متباينة ومختلفة إلا أن هناك خصائص مشتركة فيما بينهما، أهمها أنها توظف الحرية، الحيوية، الحركات المهارية، فضا عن القيم ونواحي الإشباع والرضا التي تتيحها ممارسة هذه الأنشطة" (أمين أنور الخولي، 2003، ص 31، 30) " والتربية الرياضية شكل من أشكال التربية تقوم على أساس إتمام عملية التربية عن طريق البدن، وهي تركز على اكتساب الفرد للمهارات وتعمل على تطوير الخصائص والصفات البدنية وتكوين العادات الصحية السليمة التي تكون من شأنها أن ينشأ الفرد حياة صحية سليمة، وأن يكون لديه القدرة على مجابهة متطلبات الحياة بكفاءة.

ويعرفها وليامز بأنها مجموعة من الأنشطة البدنية المختارة التي يمارسها الأفراد وفقا لحالات كل واحد منهم، وتلك الأنشطة اختيرت ونظمت على أساس الجنس والسن و المتحصلات العائدة من ورائها" (عبد الحميد شرف، 2005، ص.18)

ومن خلال هذه التعاريف المتعددة نجد أنها تشترك في: أن التربية البدنية عنصر من عناصر التربية وعلاقتها بالتربية هي علاقة الجزء بالكل ، فهي تعمل على تعديل سلوك الفرد عن طريق أوجه النشاط المختلفة .

3.2.1. التعريف الإجرائي للتربية البدنية والرياضية:

" يمكن تناول مفهوم التربية البدنية والرياضية من منظور إجرائي على أساس أنها :

- مجموعة أساليب وطرق فنية : تستهدف إكساب القدرات البدنية ، والمهارات الحركية ، والمعرفة ، والاتجاهات .

- مجموعة نظريات ومبادئ: تعمل على تبرير وتفسير استخدام الأساليب الفنية. (أمين

أنور الخولي، 2003، ص.31، 30)

- مجموعة قيم ومثل: تشكل الأهداف والأغراض ، وتكون بمثابة محكات وموجهات

للبرامج والأنشطة .

وكما يبدو فإن هذه العمليات مترابطة ومتكاملة ، كما أنها تقضي إلى بعضها البعض

، ذات طبيعة هرمية متدرجة، فعلى الرغم من ذكر الأساليب والطرق الفنية أولاً، إلا أنها هي

الخطوة الأخيرة بعد تشكيل الأهداف والأغراض وبعد الاعتماد على النظريات والمبادئ.

3.2. مراحل تطور المفهوم:

" صنف سنجر، ديك Singer&Dick مراحل تطور مفهوم التربية البدنية بمعناه الحديث ، ومن وجهة النظر الأمريكية بحيث يمكن إيجازه على النحو التالي :

1. مرحلة التدريب البدني :

▪ حيث كان التركيز في البرنامج على: الصحة وصيانتها ، والمقاييس الجسمية ، واللياقة البدنية، والنمو البدني.

▪ وكانت الأهداف تؤكد على ما سبق من قيم بدنية وصحية وعبر أنشطة مثل : الجمباز ، والتمرينات البدنية ، والتدريب بالأثقال.

انتقد دودلي سارجنت D.Sergent اقتصار أهداف التربية البدنية على الإسهام في المحافظة على الصحة وتقوية العضلات والجمال البدني فقط ، وأشار إلى أن البحوث أثبتت أن النشاط البدني له تأثيره الواضح على الجوانب النفسية والاجتماعية أيضا ، وعلى شخصية الإنسان بوجه عام .

2. مرحلة التربية البدنية :

▪ طالب وود T.Wood عام 1893 ، أي منذ أكثر من مائة عام بتغيير مفهوم المجال من (التدريب البدني) وتحويله إلى (تربية بدنية) ، مؤكدا أن هذا المسمى لا يعني تربية البدن ، وإنما الاستفادة من الفرص التي يتيحها التدريب البدني لاستكمال العملية التربوية ، ومن ثم الإسهام الكامل في حياة الفرد سواء على المستوى البيئي أو الثقافي.

دعا كلارك هيدرنجتون C.Hetherington إلى (تربية بدنية حديثة) مشيرا إلى أن المقطع بدنية في الاسم إنما يعبر فقط عن الوسيط التربوي المتمثل في الأنشطة البدنية كإطار عام له. (أمين أنور الخولي، 2003، ص.32، 33)

3. مرحلة الاستفادة من التقدم التربوي :

■ بفضل انعكاس أفكار جون ديوي التقدمية على مختلف النظم التربوية تبلور مفهوم التربية البدنية الذي كان قد بدأ في الظهور منذ القرن التاسع عشر ، وبدأت تتحسن طرق التدريس والأهداف والبرامج والجوانب البيداغوجية عامة.

■ تخلت البرامج عن التمرينات البدنية، وجداولها الصارمة شبه العسكرية والجوانب الشكلية.

■ أفسحت البرامج المجال للاحتياجات الفردية واهتماماته ومتعته.

■ ظهرت تأكيدات في المنهج على إثراء الوجود الإنساني بمختلف جوانبه السلوكية حركيا وانفعاليا ومعرفيا واجتماعيا.

■ احتلت الرياضة والمسابقات الرياضية والألعاب مكانة بارزة في المنهج.

■ ظهرت حركة التقدم في الاختبارات والمقاييس البدنية وبناء المعايير بفضل جهود بريس Brace ، روجر Rogers، وماكلوي McCloy.

4. مرحلة توظيف سيكولوجية التعلم:

■ تزايدت الحاجة إلى المعلومات المتصلة بسيكولوجية التعلم خلال الحرب العالمية الثانية ، والحرب الكورية ، وتضاعفت حركة تصميم الاختبارات النفسية والمعرفية والبدنية لانتقاء وتوجيه الجنود للأسلحة المناسبة.

■ تجددت الحاجة إلى اللياقة البدنية لنفس الأسباب.

■ استفاد المتخصصون في التربية البدنية من هذه الاتجاهات وعملوا على توظيفها في شتى التخصصات في سبيل التقدم بالجوانب البيداغوجية (التدريسية) في التربية البدنية .

■ سيطر هدف تنمية الأداء المهاري على البرامج.

5. مرحلة النزعة المعرفية :

مع تزايد حركة البحث المنهجي والاتجاه إلى تأكيد هوية التربية البدنية كنظام ومهنة، ظهرت نزعات مسيطرة برز فيها الجانب المعرفي للمعلوماتي للتربية البدنية (أمين أنور الخولي، 2003، ص.33)

" زاد الاهتمام باختبارات (القلم والورقة)المعرفية في التربية البدنية لتأكيد بنيانها المعلوماتي، وكان ذلك مواكبا لظهور تصنيف بلوم للمجال المعرفي ولإبعاد شبهة اقتصارها على المجال البدني فقط .

■ أسهمت التيارات والمدارس الفلسفية المختلفة في تطوير أهداف وقيم التربية البدنية، وشجعت الطرق المؤدية إلى المزيد من معرفة الفرد بجسمه وحركته وعلاقته بالبيئة والفراغ المحيط، وشجعت كذلك على التفاعل الاجتماعي وإتاحة فرص تعبير الفرد عن ذاته من خلال الأشكال الاجتماعية المختلفة للحركة.

4.2. المفاهيم الخاطئة للتربية البدنية والرياضية :

"من سوء الحظ أن تواجه التربية البدنية والرياضية بعدد من المفاهيم والتصورات الخاطئة من قطاعات وفئات لا يستهان بها من الناس ، فهناك خلط واضح في المفاهيم بين المعاني والوظائف والأهداف والأشكال الاجتماعية للحركة والنشاط البدني ،مما أدى إلى تصور بعض الناس أن التربية البدنية هي التمرينات البدنية أو بعض المنافسات الرياضية ، أو الألعاب....الخ، وهي تصورات خاطئة في مجملها ، وبالرغم من ذلك فإنها أفضل بعض الشيء من بعض التصورات والمفاهيم التي ترى أن التربية البدنية مضيعة للوقت ، أو هي حواش للمنهج المدرسي أو أنها على أحسن الأحوال أنشطة خارج المنهج.

وقد كتب بوتشر سنة 1960 "أن الكثير من الناس يفهمون أن التربية البدنية فهما خاطئا ، فالبعض يرى أنها مختلف أنواع الرياضة ، والبعض الآخر يرى أنها عضلات وعرق ، وآخرون يتصورون أنها أذرع وأرجل قوية ونوايا حسنة ، كما أنها لدى البعض : التمرينات التي تؤدي وفقا للعد التوقيتي" .

وذكر محمد فضالي 1985 أن جميع رجال التربية يؤيدون التربية البدنية والرياضية وبصفة خاصة في المرحلة الابتدائية إلا أن تأييدهم هذا ما يزال قاصرا عن أن يتحقق بالدرجة الكافية2 ومن واجبنا أن نعلن صراحة أن العناية بها أقل مما يجب أن تكون عليه، كما أن الهجوم والنقد قد تزايد على بعض معلمي التربية البدنية سواء كانوا من المتخصصين أم من غيرهم ،وقد يكون لهذا الهجوم مبررات ، وقد يختلف في العنف والشدة ، إلا أن النتيجة

هي اضطرار القائمين على التربية البدنية إلى التصدي للدفاع عنها ، وفي بعض الأحيان للاستكانة حتى تبقى لها بعض الحقوق بدلا من كسب أرض أكثر صلابة لها .

5.2. المعنى الحقيقي للتربية البدنية والرياضية :

يقول عالم اللغويات اولمان أن المعنى يعبر عن العلاقة بين اللفظ والمدلول بحيث تمكن كل منهما من استدعاء الآخر .

ويرى كل من اوجدن و ريتشارد أن المعنى يقوم على أساس أربعة عناصر هي (القصد ، القيمة ، المدلول ، الانفعال العاطفي).

والتربية البدنية والرياضية ، هي دراسة وممارسة مجال حركة الإنسان للإجابة على تساؤلات مثل : كيف يتحرك الإنسان ، ما هي العوامل التي تؤثر في حركته، ما هي نتائج حركته على المستوى الوظيفي(الفيزيولوجي)النفسي ، الاجتماعي ، وما هي المهارات والأنماط التي تتألف منها حركته ، وما هي الأطر الثقافية والأشكال الاجتماعية لهذه الحركة. وتتيح التربية البدنية والرياضية مواقف لتعلم واعتياد المنافسة ، مثلما تتيح مواقف لتعلم واعتياد التعاون مع الآخرين في سبيل انجاز الأهداف العامة . والنشاط البدني وسط يتيح استيعاب المفاهيم التي تقود الحركة لدى الإنسان بطريقة فاعلة ، وتأثير ذلك على الفرد وعلى أدائه يصعب تجاهله.

وتعتمد التربية البدنية إلى تنمية اتجاهات الفرد ورغبته نحو الممارسة المنتظمة واعتياد ذلك كنشاط حياتي مدى الحياة ، من خلال الخبرات السارة والناجحة في التربية البدنية والرياضية ، والتي تفرز مثل هذه الاتجاهات وتدعمها ، والتربية البدنية والرياضية يكمن مغزاها الحقيقي في أنها تستطيع استخراج أقصى الفوائد الممكنة من النشاط البدني والحركي للإنسان ، وعبر مشاركة ممتعة وسارة في نفس الوقت.

"ولقد أحصى لابلاننت ، شابمان Laplant&Chapman عشرين معنى مختلفا متصلا بالأنشطة الحركية ، ولقد أفاد بأن هذه القيم تتجمع حول صفات تحقيق الذات ، الوعي بالذات

في علاقة الفرد بقدراته ، اللياقة البدنية ، الأداء الحركي في حد ذاته"(أمين أنور الخولي،2003،ص.38،36).

6.2. الفرق بين مفهوم التربية البدنية والتربية الرياضية:

" يمكن القول بأن التربية البدنية تعني تنمية الجانب البدني فيما يتعلق بأجهزة الجسم سواء كان ذلك جهازا حركيا (عضلات- عظام- أعصاب) أو أجهزة داخلية حيوية (دورة تنفسية- دورة دموية- دورة لمفاوية ...الخ) وكل هذا يرتبط بالجانب البدني فقط وهو أحد الجوانب في الفرد.

أما التربية الرياضية بمفهومها الحديث تأخذ بنظرية وحدة الفرد أي أن الفرد وحدة واحدة لا تتجزأ، ولا يمكن الفصل بين جوانبه ولا يمكن تنمية جانب دون أن تتأثر باقي الجوانب. وتكون أغراض التربية الرياضية في هذه الحالة هي أغراض بدنية وعقلية واجتماعية وليست نواتج ومتحصلات بدنية فقط"(عبد الحميد شرف، 2000،ص. 26)

" فالشجاعة والتعاون لا تعود على البدن فقط ولا تكتسب نتيجة تدريب البدن عليها ، ولكنها تكتسب نتيجة ممارسة بعض المواقف التعليمية التربوية التي يتعرض لها الفرد أثناء ممارسته للرياضة ولهذا يفضل اصطلاح تربية رياضية أكثر من تربية بدنية، فالتربية الرياضية هي عبارة عن تربية بدنية ورياضية لسهولة التنفيذ ، ولأن التربية الرياضية أعم وأشمل فيكون اصطلاح التربية الرياضية أكثر عمقا وأشمل معنى.

7.2. العلاقة بين التربية والتربية البدنية والرياضية :

تعد التربية التقليدية أقدم النماذج التربوية ، وقد لوحظ أن المادة العلمية كانت تحتل المكانة الأولى من حيث الأهمية وهي تتكون في الغالب من معلومات وحقائق وأفكار يتم اختيارها من العالم المحيط بالفرد، وفي ضوء ذلك فإن المعلم هو ناقل للمعرفة من كتاب أو أكثر إلى عقول التلاميذ ، الذين عليهم قضاء الوقت في الدراسة والتحصيل ، وقد صاحب هذا الأمر أن أصبح النشاط المدرسي المصاحب لمناهج المادة أمر على هامش المنهج وليس في صميمه ، ثم

ظهرت التربية التقدمية كانعكاس للفكر التقليدي وجوهر هذا الفكر هو أن المتعلم أصبح مركز عملية التربية ، أي أن المتعلم من حيث أبعاده العقلية ، الاجتماعية ، والسيكولوجية أصبح هو مركز ما يخطط له من مناهج دراسية ، وبذلك اختلف دور المعلم وأصبح يقوم بالتخطيط والتوجيه والمتابعة ، وأصبح النشاط المدرسي يعد جوهر المناهج الدراسية وليس على هامشه ، أي أن عملية التربية تتم في الحياة ومن خلال ممارستها الفعلية ، ولما كانت التربية الرياضية هي عنصر من عناصر التربية فقد تأثرت بهذا التحول في الفكر والأسلوب وأصبح تعبير التربية الرياضية هو ذلك العملية التربوية التي تتم عند ممارسة أوجه النشاط والتي تنمي شخصية الفرد وليست جزءا يضاف للبرنامج المدرسي كوسيلة لشغل الطلاب ولكنها على العكس من ذلك جزء حيوي من التربية فعن طريق مناهج التربية الرياضية وتوجيهها توجيهها صحيحا يكتسب الطلاب المهارات اللازمة لقضاء وقت فراغهم بطريقة مفيدة وينمون اجتماعيا" (محمد سعيد عزمي، 2000، ص.13،14).

8.2. أهمية التربية البدنية والرياضية:

"اهتم الإنسان من قديم الأزل بجسمه وصحته ولياقته وشكله، كما تعرف عبر ثقافته المختلفة على الفوائد والمنافع التي تعود عليه من جراء ممارسة الأنشطة البدنية، كما أدرك أن المنافع الناتجة عن ممارسة هذه الأشكال من الأنشطة لم تتوقف على الجانب البدني/الصحي وحسب، وإنما تعرف على الآثار الإيجابية النافعة لها على الجوانب النفسية/الاجتماعية، والجوانب العقلية/المعرفية، والجوانب الحركية /المهارية ، والجوانب الجمالية/الفنية .

ولعل أقدم النصوص التي أشارت إلى أهمية النشاط البدني على المستوى القومي ما ذكره سقراط socrates مفكر الإغريق وأبو الفلسفة عندما كتب: "على المواطن أن يمارس التمرينات البدنية للحفاظ على لياقته البدنية كمواطن صالح يخدم شعبه ويستجيب لنداء الوطن إذا دعا الداعي".

كما ذكر المؤلف شيللر schiller في رسالته "جماليات التربية"، أن الإنسان يكون إنسانا فقط عندما يلعب، ويعتقد المفكر ريد read أن التربية تمدنا بتهديب للإرادة، ويقول: "إنه لا

يأسف على الوقت الذي يخصص للألعاب في مدارسنا، بل على النقيض، فإنه هو الوقت الذي يمضي على خير وجه"

وقد رأى بيير دي كوبرتان Pierre de coubertin أن التربية البدنية قد أهملت كليا، ولذلك فهو لم يؤكد أن التربية أحد المكونات الأساسية للتعليم الشامل فحسب، وإنما أيضا أكد ضرورة إعطاء المنافسات الرياضية وضعا خاصا في الحياة المدرسية، لأن عقيدة دي كوبرتان أن التربية البدنية تعد الفرد وشخصيته لمعارك الحياة.

9.2. أهداف التربية البدنية والرياضية:

1.9.2. تعريف الهدف التربوي:

يعرف الهدف التربوي على أنه: "النتيجة النهائية للعملية التربوية، أو هو الغاية التي تسعى المدرسة لتحقيقها، ويمكن تعريف الهدف بأنه تغير سلوكي مرغوب فيه يحدث نتيجة تفاعل المتعلم مع الموقف التعليمي التعليمي" (محمود حسان سعد، 2000، ص 113)

"الهدف عبارة عن صياغة عامة للقصد أو الغاية النهائية وهو ما يطلب الوصول إليه . فالهدف يصعب تحقيقه ولكن يمكن الاقتراب منه، والهدف الذي يتم تحقيقه يصبح غرضا لهدف أبعد".

"والأهداف التربوية هي مجموعة التصورات الفلسفية والاجتماعية التي توجه النظام التعليمي في فترة محددة زمنيا وتاريخيا من حياة المجتمع، وتأتي معبرة عن متطلبات الحاضر وتطلعات المستقبل، ولذلك فإن الأهداف ديناميكية (نشطة) تقبل الإضافة والتعديل تبعا لحركة التطور في النظم والثقافة والفكر.

- **معايير الهدف الجيد :** ينبغي أن يكون الهدف التربوي على صلة وثيقة بالحياة الحاضرة التي يحياها المتعلمون ، وبالظروف الاجتماعية التي يعيشون فيها ، ولذا فإنه يمكن تحديد معايير الهدف الجيد فيما يلي :

- يرتبط بفلسفة الدولة ويساير خطتها اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا.
- يستند إلى فلسفة تربوية وأسس سيكولوجية واجتماعية سليمة .
- يرتبط بالبيئة والظروف المحيطة .

- يبني على أسس نفسية سليمة .
- يكون واضح المعنى لا يفتح المجال لكثير من التفسيرات .
- أن يهتم بالنمو الشامل المتزن للمتعلم.
- أن يكون واقعياً يمكن الاقتراب منه ، أي يكون نابعا من المواقف والظروف الاجتماعية قائماً على ما فيها من إمكانيات ومشكلات ومعوقات .
- أن يكون قابلاً للتجزئة إلى أغراض سلوكية يمكن قياسها حتى يظل ناجحاً في أداء وظيفته" (مكارم حلمي أبو هرجه وآخرون، 2002، ص.25).

2.9.2. منطلقات الأهداف التربوية:

" ينبغي أن تنطلق الأهداف التربوية من خلال الاعتبارات الأساسية التالية:

1. الأساس الأخلاقي والعائدي: يرتكز نظام التعليم العربي في مجمله على الشريعة الإسلامية، وينطلق من قاعدة احترام الأديان السماوية، كما يحمل أمانة الأخلاق الفاضلة الحميدة.
2. الالتزام بالمنهج العلمي: حيث يلتزم الهدف بالخضوع للمنهج العلمي من حيث الصحة والموضوعية والوصول للحقيقة بطريقة عقلية ومنهجية دون تحيز أو تعصب.
3. النمو المتكامل الشامل للشخصية الإنسانية: الالتزام بالنضرة الشاملة لمختلف جوانب الشخصية الإنسانية.
4. مبدأ الفروق الفردية: وهو المبدأ الذي استقر في التعليم بعد أن أثبتته وأوضحته الدراسات النفسية الحديثة والمستفيضة، والفروق الفردية هي تلك الاختلافات والتباينات الطبيعية في مركب الشخص المتعلم، ولا يشمل التفاوت الطبقي والاقتصادي وغيرها من التفاوتات المصطنعة.
5. تكافؤ فرص التعليم وممارسة الأنشطة: وهذا المبدأ يتمثل في إتاحة فرص تعليم وممارسة الأنشطة التربوية من خلال فرص تتسم بالعدالة والمساواة" (أمين أنور الخولي، 2003، ص.91، 92).

3.9.2. تعريف هدف التربية الرياضية:

« تناول الكثير من العلماء في مجال التربية الرياضية تعريف الأهداف وفقا لما يلي:

أ- لابورت Laporte: "أوضح لابورت أن الهدف النهائي للتربية الرياضية هو تربية وتنمية الفرد اجتماعيا ونفسيا وعقليا وخلقا وجماليا من خلال البيئة المحيطة والأنشطة المشوقة والهادفة التي تساهم في إطلاق طاقات الفرد بدنيا واجتماعيا".

ب- ويليامز williams: "أكد ويليامز على أن الهدف الأساسي للتربية الرياضية هو تزويد الفرد بالقيادة الماهرة وكفاية في الإمكانيات التي تعطى للفرد والمجموعة فرصة العمل في مواقف صحية بدنية مثيرة ومقننة عقليا، وسليمة اجتماعيا".

ج - بوك والتر bock walter: "هدف التربية الرياضية هو التنمية العضوية للبدن والعقل وللناحية الاجتماعية لتكامل القدر وتكيفه من خلال تعليم موجه وإشراكه في أنشطة عامة ومختارة طبقا بمستويات اجتماعية وصحية" (مكارم حلمي أبو هرجه وآخرون، 2002، ص 29، 34)

4.9.2. تقسيم أهداف التربية الرياضية :

"صنف بلوم ورفاقه عام 1956 الأهداف التعليمية إلى ثلاث مجالات:

حيث يعتبر هذا التصنيف من أشهر التصنيفات المعروفة وقد اتفق الكثير من علماء التربية وعلم النفس والتربية الرياضية على هذا التصنيف الذي اشتمل حسب (عبد الحافظ سلامة، 2000، ص 311) على:

أ. المجال المعرفي (الإدراكي):

"يتضمن هذا المجال الأهداف التي تؤكد على المعطيات العقلية الذهنية ، ويعني هذا المجال بالنمو العقلي وتنمية مهارات التفكير ويمكن تقسيمه إلى مستويات ست وهي : الحفظ والتذكر- الفهم والاستيعاب- التطبيق - التحليل- التركيب- التقويم" (مكارم حلمي أبو هرجه وآخرون، 2002، ص 34)

ب. المجال الوجداني (العاطفي):

"وهذا المجال يهتم بالمشاعر والانفعالات مثل تكوين الاتجاهات وتنمية الميول والقيم والقدرة على التذوق وبناء شخصية المتعلم، وينقسم هذا المجال إلى المستويات التالية: الاستقبال- الاستجابة- التقدير- تنظيم القيم- تمثيل القيم وتجسيدها.

ج. المجال النفس حركي:

ويشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمهارات الآلية واليدوية كالمهارات الحركية والكتابة والرسم والعزف ، ونحو ذلك من أنواع الأداء التي تتطلب التناسق الحركي والنفسي والعصبي ، وتكتسب هذه المهارات في صورة مجموعة من الخطوات تتمثل في: المحاكاة- التناول والمعالجة- الدقة- الترابط- الإبداع" (مكارم حلمي أبو هرجه، محمد سعد زغلول، 2003، ص. 38، 39)

مما سبق يمكن القول بأن الأهداف في منهاج التربية الرياضية يمكن تقسيمها إلى مجالات ثلاثة هي: المجال المهاري ، المجال المعرفي ، والمجال الوجداني ، وهذه المجالات متداخلة مع بعضها البعض بشكل يصعب معه تجزئتها ، وهذا يعكس في حد ذاته الاهتمام بتقسيم الأهداف وتصنيفها بحيث تشتمل مختلف جوانب التعلم.

5.9.2. مستويات الأهداف :

"هناك نوعان أساسيان من الأهداف: الأهداف التربوية العامة ويسمى البعض بالغايات، والأهداف التعليمية، ففي الحين الذي نشير فيه للأهداف العامة أو الغايات وإلى ما ترمي إليه من بناء شخصية المتعلم حسب وجهة نظر معينة من حيث الاتجاهات والقيم، تشير الأهداف التعليمية إلى الأغراض التي ترمي إليها العملية التعليمية والتي تتجلى في عملية اكتساب الفرد لأنماط سلوكية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة والموجودة في البيئة المدرسية، وتنقسم الأهداف التعليمية إلى قسمين: أهداف وسطية، وأهداف محددة أو دقيقة" (محمد محمود الحلية، 2003، ص19).

" هي أهداف أقل عمومية وشمولية من الأهداف العامة، كما أنها أهداف تعليمية عامة وخاصة للمواد الدراسية المختلفة تتحقق من خلال سنة دراسية، أو فصل دراسي أو في نهاية وحدة دراسية، وتوجد عادة في برامج المرحلة التعليمية، أو في كتاب المعلم أو في الكتب المدرسية" (محمود حسان سعد، 2000، ص.121)

وأما الأهداف المحددة أي الدقيقة وهي التي يطلق عليها غودوين goodwin، وكلوسماير 1975 klousmeir اسم الأهداف الظاهرية، ويسميتها ماجير 1965 mager الأهداف السلوكية، ويعني هذا النوع بوصف سلوك أو مهارة ما يترتب على المتعلم القيام به أو بها بعد الانتهاء من تدريس درس أو مجموعة دروس كالمحور مثلا" (أحمد تيغزي ، 1994، ص 66)

6.9.2. أهداف التربية الرياضية لمراحل التعليم العام:

- تهدف التربية الرياضية إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين بدنيا وعقليا ونفسيا عن طريق:
 - . تنمية مجموع طاقات التي تساعد على تحويل الحركية الموروثة إلى حركية مبلورة ومتطورة .
 - . الإعداد المحافظة و إثراء عوامل الفعالية والسهولة الحركية (السرعة، التحمل، القوة، التوافق العضلي، المرونة).
 - . تحقيق مستويات اللياقة البدنية والحركية المناسبة للمتعلمين عن طريق تنمية الصفات البدنية والمهارات الطبيعية.
 - . تعليم المهارات الحركية للناشط الرياضية بما يتناسب مع الإمكانيات البشرية والمادية والبيئية.
 - . اكتشاف المواهب الرياضية و ذوي القدرات الخاصة ورعاية الموهوبين منهم وصقلهم بالإعداد والتدريب.
 - . الاهتمام بالروح الرياضية والسلوك القويم من خلال ممارسة الأنشطة الرياضية.
 - . توجيه وتشجيع الهواية الرياضية لشغل أوقات الفراغ.
 - . تنمية الثقافة الرياضية من خلال الممارسة الفعلية للأنشطة المختلفة.
 - . تنمية الإحساس بالجمال الحركي (مكارم حلمي أبو هرجه وآخرون، 2002، ص.35).
- هذا على العموم، ويمكن أيضا أن نحدد أهداف كل مجال من مجالات الأهداف في التربية حسب تصنيف بلوم وذلك على النحو التالي:
- ١ * أهداف المجال الحس حركي:

" تهدف التربية البدنية والرياضية خاصة إلى تطوير المهارة الحركية ، والقدرات البدنية في التعليم الثانوي، واعتبارا للمستوى المحصل عليه ، وتجربة التلميذ الحركية المكتسبة من المدرسة الأساسية"(مكارم حلمي أبوهجره، محمد سعد زغلول،2003،ص. 109،110)

كما يجب مساعدة التلميذ على اكتساب وتحسين القدرات العامة التالية:

- اكتساب و تطوير وتحسين الصفات البدنية (عوامل التنفيذ).
- إدراك التلميذ لجسمه جيدا، والتحكم فيه والتعلم التدريجي لحركات متزايدة الصعوبة.
- التحكم في الفنيات الحركية القاعدية ، والوضعيات التكتيكية البسيطة للأنشطة والألعاب الرياضية المبرمجة في المؤسسة.
- "التحكم في نظام وتسيير المجهود وتوزيعه.
- قدرة التكيف مع الحالات والوضعيات.
- الرفع من المردود البدني وتحسين النتائج الرياضية.
- المحافظة على التوازن خلال التنفيذ.
- التحكم في توزيع الجهد، وتناوب فترات العمل والراحة (تعلم كيفية مراقبة نبضات القلب وفترات الاسترجاع).

ب * أهداف المجال الاجتماعي العاطفي:

تتميز مادة التربية البدنية والرياضية عن باقي المواد بالعلاقات الديناميكية ، المبنية على المساعدة والتعاون والمنافسة ، وتحقيق أهداف المجال الاجتماعي العاطفي ، يحاط بنفس الأهمية التي تعطى للأهداف الحسية الحركية ، وعلى هذا يجب إعطاء الفرصة للتلميذ لاتخاذ المواقف والتحكم في القدرات التالية:

- أن يحب التلميذ النشاط البدني والرياضي ، وان يمتلك الرغبة في بذل الجهد قصد تعويده على التدريب بصفة مستمرة.
- التحكم في نزواته والسيطرة عليها.
- تقبل الآخر والتعامل معه في حدود قانون الممارسة"(اللجنة الوطنية للمناهج ،2006،

- تنظيم طريقة العيش (نظافة الجسم، احترام أوقات العمل والراحة.....).
 - التعبير عن الانفعالات بطريقة إيجابية أثناء ممارسة الأنشطة البدنية والرياضية ، وتقبل الهزيمة
 - 1 والتحكم في الانفعالات السلبية (العدوانية تجاه الآخرين).
 - أن يحب ويمجد العمل الجماعي ، والقيم الاجتماعية التي تؤدي به إلى الوفاق والتلاحم والتضامن (من خلال التحية الرياضية وقوانين اللعب وتقمص الأدوار.....).
 - يتعلم المسؤولية في مختلف المهام المنوطة به ، وفي علاقاته مع الآخرين.
- ج * أهداف المجال المعرفي :

"تساعد التربية البدنية والرياضية التلميذ على تحسين قدراته الإدراكية والتفكير التكتيكي خاصة أثناء الألعاب الجماعية ، والمسائل التي تطرحها : التركيز واليقظة ، وسرعة الاستجابة لمختلف المنبهات والرؤية المركزية المحيطة ، والتصور الذهني لمواقف اللعب ، والتحليل والتنبؤ للحلول بهدف السرعة في اتخاذ القرار. كما يمكن أن يكتسب التلميذ في حصة التربية البدنية القدرات الفكرية والمعارف التالية:

- يعرف قوانين الألعاب التي يمارسها ، ويطبقها.
- يتعرف على تاريخ الأنشطة البدنية والرياضية بصفة عامة.
- يعرف تركيبية جسم الإنسان ومدى تأثير المجهود عليه ، ومعرفة بعض القوانين المؤثرة عليه.
- يفهم أهداف التربية البدنية والرياضية ، وتأثير التدريب على الجسم من الناحية التشريحية والفسولوجيةالخ.
- قدرة الاتصال والتواصل الشفوي والحركي.

معرفة حدود مقدرته ومقدرة الغير". (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، ص.3)

المبحث الثالث درس التربية البدنية و الرياضية :

1.3. مفهوم درس التربية البدنية و الرياضية :

درس التربية البدنية و الرياضية هو البنية و الوحدة المصغرة التي تبني و تحقق بتتبع و اتساق محتوى المنهاج، و تنفيذ درس التربية البدنية و الرياضية أهم واجبات المدرس، و لكل درس أهدافه التعليمية (حركية – معرفية – وجدانية) و تتكون الوحدة التعليمية من عدد من دروس التربية البدنية. (أمين نور الخولي، جمال الدين الشافعي، بدون سنة، ص33). كما عرفه (محمد سعيد عزمي، 2004، ص 151): " درس التربية البدنية و الرياضية هو الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي في التربية البدنية و الرياضية، الذي يمثل اصغر جزء من المادة و يحمل كل خصائصها".

أما (محمد محمد الشحات، 1999، ص185) فأعتبر بان: " دروس التربية الرياضية تشكل حجر الزاوية في برنامج التربية الرياضية بالمدرسة وهي وحدة المنهاج التي تحمل جميع صفاته و تظهر فيها خصائصه و صفاته و مميزاته".

"فدرس التربية البدنية هو الوحدة الصغيرة لبرنامج التربية البدنية و أحد أشكال المواد

الأكاديمية مثل العلوم الطبيعية، والكيمياء واللغة"

(محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، بدون سنة، ص.24 25).

وهو أيضا" الوحدة الصغيرة في البرنامج الدراسي للتربية الرياضية، فالخطة الشاملة لمنهج التربية الرياضية تشمل كل أوجه النشاط التي يريد المدرس أن يمارسها التلاميذ وأن يكتسبوا المهارات التي تتضمنها هذه الأنشطة بالإضافة إلى ما يصاحب ذلك من تعليم مصاحب مباشر و آخر غير مباشر" (عفاف عثمان وآخرون، 2007، ص. 12).

2.3.

تحضير درس التربية البدنية و الرياضية:

يجب على مدرس التربية البدنية و الرياضية التفكير المسبق لتخطيط درس التربية البدنية و الرياضية ، شكلا و موضوعا، حتى يتمكن من اكتساب تصور مسبق للمواقف التعليمية و عن مجموعة الأدوات المستخدمة لتنظيم عمليتي التعليم و التعلم.

" ولا يختلف تحضير درس التربية البدنية و الرياضية عن تحضير درس باقي المواد الأكاديمية الأخرى و يشترط فيه أن يكون الأستاذ المدرس ذو كفاءة عالية ملما بمادته و واجباته التي يجب أن يلتزم بها أثناء تحضير الدرس و المتمثلة في ما يلي :

- تخصيص مدة زمنية كافية لتحضير الدرس.
- أن تشتق أهداف الدرس الإجرائية من الأهداف التربوية الدورية .
- مراعاة احتياجات التلاميذ و اهتماماتهم و قدراتهم.
- تحديد الأهداف المراد قياسها بدقة و بصورة مباشرة.
- يحضر تمارين بدنية ورياضية متنوعة تراعي الفروق الفردية.
- يضمن تحضير الوسيلة المناسبة للدرس .
- يراعي المبادئ العامة للتدريب (شدة الحمولة، عدد التكرارات السلاسل، زمن الاسترجاع).
- يستعين بمنهاج أو دليل الأستاذ أثناء تحضير الدرس.
- يستعين بالمراجع العلمية المتخصصة في نظريات و طرق التدريس في التربية البدنية و الرياضية.
- يراعي الظروف المناخية .
- أن تكون خطة التدريس مشوقة و متنوعة و تثريه بالتمرينات و الألعاب شبه الرياضية.
- توقع عدم الاستجابة من التلاميذ لبعض الألعاب و التمرينات المختارة و كيفية التغلب عليها." (أحمد بوسكرة، 2005، ص. 69)

3.3. المراحل الرئيسية في درس التربية البدنية و الرياضية بالمقاربة بالكفاءات :

ينقسم درس التربية البدنية و الرياضية إلى ثلاث مراحل هي:

1.3.3. المرحلة التسخينية:

وتسمى أيضا (المرحلة الابتدائية، التمهيديّة، الجزء التحضيري...)، و الغرض منها هو تهيئة التلاميذ من الناحية الوظيفية و النفسية للأداء، وتهيئة مختلف أعضاء الجسم للعمل، و تنقسم إلى:

- تحضير بدني عام: تهيئة الجهازين التنفسي و الدوري للعمل و تسخين عام للأعضاء و المفاصل .

تحضير بدني خاص: التركيز على المجموعات العضلية المقصودة في النشاط و تسخينها جيدا وفقا للأهداف المسطرة، هدفه التمهيدي للدخول في الهدف الرئيسي للحصة.

"هي مقدمة الدرس وتسمى أيضا بمرحلة الإحماء، وغرضها هو إعداد التلاميذ نفسيا وفيزيولوجيا لتلقي الواجبات الحركية المختلفة" (محمد عوض بسيوني، فيصل الشاطي، بدون سنة، ص 97)

وبوجه عام يفضل استخدام الألعاب الجماعية المشوقة الترويحية أو التمهيدية وهي التي تمهد لنوع النشاط (التعليمي التطبيقي) في الدرس، كما يجب أن تتخذ المقدمة أو الجزء التمهيدي التشكيل الحر وعدم الالتزام بالصفوف أو القاطرات أو غيرها من التشكيلات النظامية وغالبا ما يستغرق الجزء التمهيدي من (5-7 د) (أمين أنور الخولي، جمال الدين الشافعي " 2005، ص 125، 126).

ولتنظيم هذه المرحلة جيدا يجب مراعاة ما يلي:

- أن تكون التمرينات والألعاب المختارة مشوقة و باعثة للبهجة و السرور و خالية من الخطورة.
- أن تؤدي الحركات التسخينية بدون استخدام الأدوات ثم باستخدام أدوات بسيطة تعمل على الرفع التدريجي لعمل الأجهزة الوظيفية حتى تصل نبضات القلب إلى ما يقارب 150 نبضة/دقيقة.
- أن تشمل على حركات المشي، الجري، الوثب.....
- أن تتناسب التمرينات والألعاب مع الهدف العام للحصّة.
- يفضل أن يؤدي الإحماء بصورة جماعية، في شكل العاب.
- أن تتناسب الأهداف المسطرة مع المرحلة السنية للتلاميذ، ويأخذ بعين الاعتبار الأحوال الجوية.
- أن تساعد الألعاب المختارة على تنمية الكثير من القدرات الإدراكية و الحركية و الصفات البدنية مثل: السرعة، القوة ، المرونة ، و الصفات الاجتماعية مثل التعاون ، الإرادة ، الصبر...
- يجب أن لا تتجاوز مدة هذه المرحلة 15 إلى 20 دقيقة.

2.3.3. المرحلة الرئيسية:

تعتبر هذه المرحلة الركن الأساسي لدرس التربية البدنية و الرياضية في جميع المراحل التعليمية، ومن خلالها نحكم و نقيم مدى تحقيق أهداف الدرس ، لذلك فهي تلقى الكثير من الاهتمام و العناية من أستاذ التربية البدنية و الرياضية، و نحقق من خلال هذه المرحلة غرضين هامين هما:

• **الغرض التعليمي:** أن تعليم المهارات الحركية يتطلب من الأستاذ أن يكون ملماً بطرق التعلم المختلفة، و يتميز بكفاءة عالية، و القدرة على اختيار الطريقة المناسبة، و استثماري الأدوات و الوسائل المتاحة له و التي تلعب دوراً مهماً في استيعاب التلاميذ للمهارات الحركية المراد تعليمها.

يجب على الأستاذ عند القيام بالجزء الرئيسي أن يراعي ما يلي:

- أن يعرف التلاميذ المهارة الحركية و الهدف من تعلمها .
- أن يستعمل الأستاذ ألفاظاً سهلة تفي بالغرض المطلوب.
- التدرج في التعليم من السهل إلى الصعب .
- المتابعة و التوجيه شرطين أساسيين.
- إعطاء فرصة للتلاميذ لمشاهدة بعضهم البعض أثناء الأداء .
- زيادة درجة الصعوبة في الوضعيات التعليمية.

• **الغرض التطبيقي:** تتميز هذه المرحلة بتطبيق المواقف التعليمية بصورة عملية سواء في الألعاب الفردية أو الجماعية، وتتميز عموماً بالتنافس بين فرق صغيرة لتطبيق المهارة الحركية المكتسبة سواء عن طريق المباريات أو مواقف تدريبية أو اللعب موجهة، بإتباع القواعد القانونية المعروفة.

3.3.3. المرحلة الختامية:

تتميز هذه المرحلة بإجراء تمرينات هادفة للرجوع بالأجهزة الجسمية إلى حالتها الطبيعية، ويستغلها الأستاذ للإجابة عن استفسارات التلاميذ المرتبطة بالنشاط الذي تم تنفيذه خلال

الدرس، ويقدم بعض التوصيات و الإرشادات المرتبة بالصحة العامة و البيئة و القيم و المعايير الاجتماعية. (احمد بو سكرة، 2005، ص71.72.73).

وفي ما يلي نورد نموذج لبطاقة حصة: وفقاً لـ: (الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية البدنية والرياضية للسنة الثانية متوسط) (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص.135):

التاريخ	عدد التلاميذ	مكان العمل	مدة الانجاز	النشاط البدني	المستوى الدراسي
.....
.....

وسائل العمل
الهدف الإجرائي

التوجيهات	شروط النجاح	ظروف الانجاز	المهام
جزء يخص الأستاذ نفسه. حيث يبين كيفيات التوصل وتحديد عناصر العمل الضرورية كحجم العمل، وقت العمل، الحمل الشدة والطرق. كما يحدد كيفيات تنظيم الأفواج والورشات وتسييرها	كيف يجب أن استعد للعمل وما هي المعالم التي تدل على ذلك.	وهي عبارة عن مرحلة استعداد وتحضير التلاميذ وتنظيمهم لفهم وكشف مقصد المهام المسندة لهم، حيث ترتب في موقف أو أكثر تساءل التلاميذ هو كيفية التوصل إلى تنظيم عملهم و تحضير أنفسهم للعمل المقترح من طرف الأستاذ	1. الحالة التعليمية الأولى ماهو الشيء الجديد الذي أنا مطالب بانجازه؟
	ما هي المعالم أو العناصر التي تدل على أنني وفقت في عملي	وهي مرحلة التحصيل الفعلي للعمل . ترتب في عدة مواقف تعليمية (ورشات عمل) تكون متجانسة ومتسلسلة تخدم بعضها البعض بحيث تأخذ مدة كبيرة من وقت العمل.	2. الحالة التعليمية الثانية ماهو مطلوب مني انجازه لكي انمي قدرات جديدة كما يجب أن أتعلم كيف أتعلم مواجهة المواقف الجديدة

	<p>ما هي المعالم أو المؤشرات التي تدل على أنني نجحت في تحقيق نتائج تؤهلني لمواجهة مواقف أكثر تعقد في المستقبل وتمكنني من أن احصل على أفضل امتياز</p>	<p>وهي مرحلة تقويم المحصول المنجز خلال مواقف أشكال تعلمي (النتيجة) إما مساعيها فهي نفسية أكثر مما هي بدنية.</p>	<p>3. الحالة التعليمية الثالثة الآن يجب أن اعرف نتائج عملي وأقارنه مع الذي كانت عليه من قبل</p>
--	--	---	--

جدول رقم (05): يوضح نموذج لبطاقة فنية لدرس التربية البدنية والرياضية

3.4. طرق تدريس التربية البدنية :

إن المعلم غير ملزم بطريقة معينة من طرق التدريس العامة بل عليه أن يختار طريقته المناسبة التي يشعر بأنها تحقق الهدف في درس التربية البدنية، و تناسب الإجراءات و الترتيبات و الإمكانيات و مستوى التلاميذ ، وهناك بعض الطرق التي شاع استخدامها في مجال التربية البدنية وهي إن كانت تطبيقا لبعض الطرق العامة، إلا أننا نذكرها هنا لشيوعها وكثرة استخدامها في المجال و من أهمها :

- الطريقة الكلية .
- الطريقة الجزئية.
- طريقة المزج (الكلية الجزئية).
- التعلم من خلال مواقف اللعب.
- المحاولة و الخطأ.
- الدرس المصغر.
- التدريس المبرمج.

*الطريقة الكلية:

و فيها تعلم المهارة ككل للتلميذ دون تقسيمها و الاهتمام بمكوناتها و المنطق الفكري لهذه الطريقة هو أن العقل البشري لا يدرك المواقف الحسية كجزئيات بل يدركها ككل (مذهب الجشطالت). (محمد سعيد عزمي، 2004، ص86).

*الطريقة الجزئية:

و هي تهتم بالأجراء المكونة للحركة كل على حدي لضمان إتقانها ثم البدء في تجميع الأجزاء و أداء الحركة ككل و على المعلم أن يدرك أن تجزئة الحركة لا يحدث عشوائياً، و لكنه يبني على أساس أن إتقان كل جزء يخدم الناحية الفنية للحركة والمنطلق الفكري لهذا (الطريقة الاستقرائية) أي إدراك العلاقات بين الأجراء يؤدي إلى إدراك الكل.(ناهد محمود سعد، 2004، ص.79).

*طريقة المرح (الكلية الجزئية):

عبارة عن مزج أو ربط بين كل من الطريقة الكلية و الجزئية حيث تكون الطريقة مرنة فيلجأ المعلم إلى الطريقة الكلية في المهارات ذات الأجزاء البسيطة و إلى الجزئية في المعقدة و المنطلق الفكري لها الطريقة الجمعية (التي تجمع بين الاستقراء و القياس)(محمد سعيد عزمي، 2004، ص.87).

*طريقة التعلم من خلال مواقف اللعب :

يتضح مفهوم هذه الطريقة بصورة أفضل من خلال تعليم المهارات الأساسية بمختلف الألعاب و قد يقترب هذا المفهوم و يكون أكثر وضوحاً في الجزء التعليمي من درس التربية البدنية، حيث يقوم المعلم بإجراء تقسيم للمباراة بهدف التركيز على مهارة حركية بعينها في الدرس، و ذلك بواسطة اللعب الجماعي.(عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص50).

*طريقة المحاولة و الخطأ:

"وهي من الطرق الشائعة في التربية البدنية و الرياضية، خاصة عند تعليم المهارات ذات التوافق العضلي العصبي، فالتلميذ لا يؤدي الحركة متكاملة لمجرد فهمها أو إدراكها عقلياً و لكنه يمر بمراحل (حس حركية) يتعرض خلالها إلى الفشل و النجاح، فالتلميذ يحتاج إلى عدة محاولات حتى يكتسب الإحساس الحركي و تدريب الممرات العصبية و تنبيه الإشارات العصبية الصادرة من الجهاز العصبي المركزي و دائماً يحاول عزل الحركات الزائدة و تكراره للحركات الصحية." (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص50، 52).

*طريقة التدريس المصغر:

هي أحد أساليب تدريب طلاب التربية البدنية و الرياضية على المهارات الأدائية للتدريس من خلال مواقف تدريسية عملية مصممة بعناية تظهر المكونات الفنية لتدريس المادة،

والتدريس المصغر لا يخرج من كونه عينة مصغرة لتدريس واقعي يستغرق عادة بين 10 و30 دقيقة و يضم حوالي ما بين أربعة إلى عشرة دارسين و يقوم الطالب بأداء الموقف التدريسي على الزملاء.

*طريقة التدريس المبرمج :

"وهي من أحدث الطرق المتبعة في مجال التربية البدنية و الرياضية وتتلخص في إن المدرس كتيباً يتضمن شرح المهارات المراد تعليمها مستعينا في ذلك بالرسوم و الصور.....الخ، أيضا موضحا فيه ملاحظات ومستوى الأداء المطلوب. ثم يترك المتعلم لمطلعة الكتيب وتنفيذ ما جاء فيه ثم تقويم أدائه وتعديله حسب ما جاء في البرنامج. والمنطلق الفكري لهذه الفكرة هي " الطريقة التنقيبية "، ومن أهم مميزات أن التلميذ يكون ايجابيا معتمدا على نفسه ويصبح دور المدرس التوجيه و الإرشاد فقط." (محمد الشحات، 1999، ص ص.177،178).

5.3. أنواع دروس التربية البدنية و الرياضية :

" تتنوع دروس التربية البدنية و الرياضية حسب الهدف و الغرض و هي كما يلي :

1.5.3. درس الإعداد البدني العام :

و يقدم هذا الدرس لجميع الفئات بمختلف الأعمار و في مختلف الأماكن كالمدارس، روضات الأطفال ، والمعاهد ، وما يميزه انه يحتوي على مختلف الأنشطة التعليمية و هذا حسب الإمكانيات البدنية للممارسين.

2.5.3 . درس التعارف :

يميز هذا النوع من الدروس بالخصوصية و ليس له نشاط معين و لكنه يهدف إلى اكتشاف قدرات الممارسين الجدد، كما التعرف على استجابة التلاميذ في بيئة معينة و اتجاهاتهم نحو التربية البدنية و الرياضية .

3.5.3. درس التدعيم و التثبيت :

و يقدم هذا الدرس للتلاميذ الذين سبق أن تعلموا مهارات معينة ولم يتم تثبيتها، و يهدف إلى تدعيم المهارات المتعلمة من ناحية و تثبيتها بحيث يصل إلى مستوى الخبرة.

4.5.3. الدرس المختلط:

و فيه تقدم مادة جديدة مع مادة قديمة حيث تعطي المادة الجديدة و التي تأخذ وقتا إضافيا، ثم يقسم التلاميذ إلى مجموعات إحداها تزاوّل المادة الجديدة و ثم تجري عملية التبدّل الأماكن حسب الوقت المحدد" (محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي، بدون سنة، ص. 115)

6.3. تنفيذ درس التربية البدنية و الرياضية :

يأتي تنفيذ الدرس بعد إعداد المعلم لنفسه و اختياره للأنشطة و أدواته ثم قيامه بتسجيل الدرس فمما لا شك فيه أن هذه المرحلة من أهم المراحل جميعا لأنها حصيلة كافة الجهود، فمهما اعددنا ورتبنا أمورنا ثم جاء التنفيذ دون المستوى، فإنه يكون قد أضع كل الجهود التي بذلت كما أن ما يسفر عنه التنفيذ وهو ما يهم التلميذ في النهاية، فالتحضير و الإعداد أمور تهتم المعلم أما التلميذ فيهمه في النهاية ما أمكنه الاستفادة من خلال التنفيذ و من ثم فإن على المعلم أن يبذل قصار جهده في تنفيذ درسه حتى يخرج بالصورة المرجوة له من تحقيق للأهداف. و يبدأ تنفيذ الدرس منذ اللحظة التي يقابل فيها المعلم تلاميذه و ينتهي بعودتهم إلى فصولهم في نهاية الحصة و هو ما بين هذه البداية و النهاية يمر بعدد من الخطوات و الإجراءات التي يمثل كل منها خطوة تترك تأثيرها في نجاح الدرس. ويمكن أن نجمل أهم الخطوات التنفيذية فيما يلي:

- **مقابلة التلاميذ:** و تتم هذه المقابلة غالبا في حجرة الفصل الدراسي و تكون في بداية الحصة لكي يتمكن المعلم من اصطحاب تلاميذه إلى مكان تغيير ملابسهم.
- **تبديل الملابس:** قد يكون في بعض المدارس أماكن لتبديل الملابس و قد لا يكون فيستعمل القسم لذلك و من المهم أن يحرص المعلم على وجود ملابس رياضية لدى التلاميذ و بعدها يرافقهم إلى مكان النشاط.
- **الإصطفاف وأخذ الغياب:** يصطف التلاميذ في مكان النشاط و ذلك لأخذ الغياب و ذلك في وضعيات بيداغوجية يضعها المعلم منذ بداية الموسم .
- **تنفيذ أوجه النشاط:** هذا هو الجزء الرئيسي للحصة حيث يبدأ في تنفيذ أنشطة درسه التي أعدها و يجب أن نذكر بأن المعلم قبل البدء يكون قد أعد ملعبه بالطريقة التي يحتاجها للدرس.

و يبدأ المعلم في تنفيذ أوجه النشاط في درسه، فهي أهم أعماله و التي تتضح فيها قدرته على الاستفادة من مكانته الشخصية و المهنية و مختلف الإمكانيات و الأجهزة المتاحة له للإخراج، و تنفيذ هذا الدرس بصورة جيدة فيجب عليه البدء بنشاط ينعكس على أداء تلاميذه (الإحماء بالعباب صغيرة مشوقة تحمس و تحفز التلميذ) و تتصل دائما بمهارات الدرس الذي يقسمها إلى مجموعة تمارين أو ورشات ليقوم في الأخير بإعطاء مجموعة تمارين خفيفة و هادئة للاستعادة الحالة الطبيعية.

التحية والانصراف: يطلب المعلم من التلاميذ القيام بأحد التمرينات البسيطة للانصراف والتحية بعدها يعود للاغتسال و تبديل ملابسهم. (عصام الدين متولي عبد الله، بدوي عبد العال بدوي، 2006، ص.44.39)

7.3. عناصر اكتساب الكفاءة خلال عملية الإنجاز في درس التربية البدنية والرياضية:

1- **مؤشرات الكفاءة:** عبارة عن سلوكات مجسدة قابلة للملاحظة والتقييم هذه السلوكات مشتقة من الكفاءة (الهدف التعليمي) نفسها والتي تمكننا على ضوئها من اختيار أهداف إجرائية بعد عملية التقييم التشخيصي.

2- **الأهداف الإجرائية:** تأتي نتيجة التقييم التشخيصي المنبثق من مؤشرات الهدف التعليمي تجسد ميدانيا خلال إنجاز الوحدة التعليمية التي تترجم في حصص التعليمية.

3- **الوحدة التعليمية (الدور):** وهو مخطط ترتيب الأهداف الإجرائية حسب الأولويات المعلن عنها و تشمل الوحدة التعليمية عدد من الأهداف تمثل الحصص، لمدة ساعة من الزمن لكل واحدة وتتوج بتحقيق هدف تعليمي (في نشاط فردي أو جماعي).

4- **الحصص التعليمية:** بمثابة الحصص أين يتم تطبيق الهدف الإجرائي في وضعيات أو ما يسمى بالحالات التعليمية مناسبة للهدف نفسه بواسطة نشاط فردي، مما يستدعي مهارات حركية وتصرفات كافية و مناسبة للنشاط كونه دعامة عمل .

5- **معايير التنفيذ:** وهي شروط تحقيق الحصص التعليمية والمتمثلة في:

- **ظروف الإنجاز:** عبارة عن وضعيات إشكالية تدفع بالتلميذ إلى الكشف على إمكانياته

لإيجاد الحلول اللازمة .

- **شروط النجاح:** وهي السلوكات الواجب توفرها خلال كل حالة تعليمية والمناسبة لوضعية إشكالية، وهي مقاييس تسمح بتأكيد صحة العمل ونجاح المهمة المطالب بها التلميذ. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص.93).

8.3. كيفية بناء وضعية تعليمية/ تعليمية في درس التربية البدنية والرياضية:

اختيارنا لمفهوم بناء الوضعية له دلالاته كشروط بناء بيت مثلا ترتكز على الفكرة، او الموضوع، وأساليب البناء، الوسائل، ومحاولة الوصول إلى بناء متجانس مشروط بتسلسل عمليات:

- التفكير في المشروع وإنجاز المخطط الذي يوضح كيفية سير الوضعية التعليمية .
- بيان مهام التلاميذ من حركات ووضعيات ، وتبادل للأدوار.....الخ.
- دراسة وتوفير الوسائل التي يمكنها استيعاب المشروع (اللجنة الوطنية للمناهج ، 2005، ص ص.10،09).

- المبحث الرابع إعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية :

1.4. جوانب إعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية:

لإعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية يجب الاهتمام بجوانب ثلاثة هي :

- **الأعداد الثقافي العام :** يعد شرطا أساسيا و ضروريا لتحقيق كفاءة المدرس لأنه مسئول عن أجيال لكسب تقدمهم، كما أن الإعداد الثقافي المبني على أسس علمية سليمة يعتبر هدفا أساسيا وركنا هاما من أركان وظيفته و على المدرس أن يلم إماما جيدا باللغة الفرنسية لأنها أدواته وفضل أن يلم بلغة أجنبية واحدة على الأقل لتكون له فرصة الانفتاح على العالم الخارجي و يكون له قدرا مناسباً من العلوم الإنسانية و الطبيعية أي أن يكون إستاذ التربية البدنية و الرياضية مرجعا ثقافيا لتلاميذه.
- **الإعداد الأكاديمي:** يعتبر ذا أهمية كبيرة للمدرس، فعليه أن يلم بفروع تخصصه النظرية و العملية لأنه من أهم شروط النجاح في أي مهنة هو الإلمام العام و الدقيق بمادة التخصص.
- **الإعداد المهني التربوي:** يعتبر الجمع بين المهنة و فهمها فهما جيدا و إلمامه بالنواحي الشخصية العامة ذو أهمية كبيرة في إعداد مدرس التربية البدنية و الرياضية، فشخصية المعلم و قوة تعمقه في طرق تدريس و استخدام الوسائل التعليمية التي تتماشى مع الموقف

الذي يؤهله إلى أن يكون مدرسا على درجة عالية من الإعداد المهني التربوي الجيد، فإذا كان هناك التدريب الميداني الجيد و التقويم العلمي السليم بمراعاة النواحي النفسية و التربوية، ساعد ذلك كله على خلق صلة وثيقة بين الدراسات النظرية و كيفية تطبيقها التطبيق السليم الجيد عمليا لأن التلاميذ يستطيعون من خلال تدريس المدرس لهم الوصول إلى مستوى مميز. (مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون، 2002، ص120).

2.4. الاتجاهات الحديثة والأساليب المساهمة في إعداد و تأهيل المدرس الكفاء:

يجب على التعليم الجامعي التربوي اليوم أن يساير العصر الذي نعيش فيه و أن يلبي متطلبات هذا العصر و مطالب الأجيال القادمة و عليه يجب أن تصمم برامج إعداد المعلمين على أفضل نحو و ذلك عن طريق تحسين مضمونها و أساليبها و الاستفادة بما هو حديث و معاصر.

إن التعليم الحديث و المستقبلي ينظر إلى إعداد المعلمين على اعتبار أنها سلوك يمكن إخضاعه للتحليل و الدراسة، أن هذا السلوك يحتوي على مهارات مختلفة و برغم صعوبة و تعقيد هذه المهارات، فإنه يمكن أن نحددها بدقة لمعرفة عناصرها، و من ثم يمكن اختيار وسائل الإعداد و التأهيل التي تناسبها و يتم تحقيق ذلك على أسس نظرية و عملية.

إن برامج إعداد المعلمين في أقسام التربية تتجه الآن نحو تحليل سلوك المعلم، بالأحرى أن تتجه البرامج نحو تحليل سلوك الطالب المعلم عند الأداء و تحليل سلوك المعلم عند التأهيل و التدريب و تحديد مكونات هذا السلوك أي التركيز على معايير الأداء. و يتم تحقيق ذلك عن طريق أشكال محددة من السلوك المطلوب إكسابه لطلابنا المعلمين، ثم توفير المواقف المناسبة التي عن طريقها يمكن تعلم ذلك السلوك المحدد و في النهاية يتم تقويم ما تم إكسابه بالفعل من سلوك للطلاب المعلمين.

1.2.4. دور أسلوب التمكن في الأداء في إعداد المعلم :

يقوم هذا الأسلوب على مفهوم التمكن في الأداء التعليمي و هو قدرة المعلم على أداء فعل ما بدرجة من المهارة و الجودة ، و أداء المعلم الايجابي هو الفعل النشط لاكتساب المهارة الحركية و إكسابها للمتعلمين، و نعني هنا بأداء المعلم هو ما يستطيع أن يقوم به المعلم من أداء ظاهري مشاهد قابل للقياس و الحكم .

وتشمل البرامج القائمة على هذا الأسلوب على مجموعة من المهارات و القدرات الخاصة يطلب أدائها من الطالب المعلم كما تشمل أيضا على معايير الأداء الدالة على درجة التمكن

منها، ويعتبر الطالب المعلم مسئول أمام البرنامج و المشرفين عن تحقيق معايير التمكن، و يعتبر قيام الطالب المعلم بأداء مهارة أو كفاءة ما و التمكن منها دليلا على قدراته و يتميز هذا الأسلوب أنه يتيح للطالب المعلم تحمل المسؤولية و ذلك لاطلاعه على جمع ما سيطلب منه، كما أن برامج الإعداد القائمة على أسلوب التمكن تراعي الفروق الفردية.

2.2.4. دور أسلوب النظم في إعداد المعلم :

يعد أسلوب هاما من أساليب التي تقوم عليها العملية التعليمية و يتعامل هذا الأسلوب مع أية ظاهرة أو نشاط تعليمي على انه يشكل نظاما متكاملًا له عناصره و مكوناته و علاقاته و عملياته التي تسعى لتحقيق الأهداف المحددة داخل النظام و يتكون أسلوب تحليل النظام من أربعة مكونات هامة هي:

- **المدخلات :** تشمل جميع العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق هدف أو عدة أهداف محددة، و في هذا النظام يعتبر برنامج الإعداد و الأهداف و المحتوى و الأساليب و البيئة التعليمية من مدخلات النظام .
- **المخرجات:** و هي النتائج النهائية التي يحققها هذا النظام، و مخرجات نظام إعداد و تكوين المعلم: و هو المعلم ذو الموصفات المرغوبة في ضوء أهداف البرنامج.
- **العمليات:** وهي جملة التفاعلات و العلاقات و الأفعال الناتجة بين مكونات النظام.
- **التغذية الراجعة :** وهي جملة المعلومات التي تأتي نتيجة تصنيف المخرجات و تحليلها في ضوء الأهداف الخاصة الموضوعة للنظام، و هي تظهر مؤشرات مدى تحقيق الأهداف و انجازها و تبين نواحي القوة و الضعف في أي جزء.
- أما بناء و تصميم محتوى برنامج إعداد المعلم وفق هذا الأسلوب فيقوم على اعتبار البرنامج هو نظام فرعي من نظام اكبر هو نظام التكوين الشامل و يحتوي على:
- **المقومات أو المدخلات :** جملة المواد و المقررات الدراسية في ما يحتويه من خبرات يتطلبها الإعداد الثقافي و الأكاديمي للمعلم و تنقسم إلى
- **العناصر :** تعتبر أجزاء فرعية أو وحدات صغيرة للمقومات (مدخلات) (مقرر دراسي مثلا) و تنقسم إلى
- **العناصر البديلة :** و هي جملة الفروع لكل عنصر من المدخلات و هي وحدات أصغر من سابقتها و تتألف من.....

• **المركب :** و هي الجزء الرئيسي في القالب البنائي للمدخلات حيث يتكون من جملتها المحتوى الكلي للبرنامج.

3.4. مجالات كفاءات تكنولوجيا التعليم اللازم في إعداد معلمي التربية الرياضية:

أن حركة التعليم و التدريب المبني على كفاءات تكنولوجيا التعليم قد اكتسب قوة دافعة خلال السنوات الماضية في دول العالم المتقدم.

أن برنامج إعداد الطالب المعلم على الكفاءات يتم بتحديد الكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطالب المعلم و يجعل المعايير واضحة التطبيق فالتالي المعلم لابد أن يخضع لبرامج نظرية و عملية مكثفة لتمكنه من اكتساب كفاءات تكنولوجيا التعليم (المعرفية، المهارية، الوجدانية) اللازمة في عملية التدريس و أن تركز هذه البرامج على إكسابه جميعها ومن هذه الكفاءات نذكر:

- الكفاءات المعرفية: يفهم – يتذكر – يحلل- يطبق.
- الكفاءات المهارية: تحديد – اختيار- إتقان – إعداد – ممارسة.
- الكفاءات الوجدانية: الانتباه –الاهتمام – الاتجاه – تعديل السلوك.

3.4. وسائط تكنولوجيا التعليم المساهمة في إعداد و تدريب المتعلمين:

تشتمل وسائط تكنولوجيا التعليم التي تساهم في إعداد و تدريب المتعلمين في أمرين هامين هما:

- في المقررات النظرية : الأفلام التعليمية – المسجلات – جهاز العرض - الصور الرسومات - النماذج المجسمة
- في المقررات التطبيقية: جهاز الفيديو- النماذج المجسمة-الكمبيوتر التعليمي- جهاز العرض-الأفلام التعليمية...(محمد سعد زغلول،مصطفى السايح محمد، 2004، ص33.40).

4.4. صفات وواجبات مدرس التربية البدنية و الرياضية الكفاء :

1.4.4. صفات مدرس التربية البدنية و الرياضية:

يعتبر مدرس التربية البدنية و الرياضية أساسا في أي مدرسة، فهو المسئول عن تحقيق الأهداف التربوية التي يكتسبها التلاميذ من خلال اشتراكهم سواء في درس التربية الرياضية أو في أنشطتها المختلفة لذا فإن هناك صفات أساسية يجب أن يتصف بها مدرس التربية الرياضية هي :

• الصفات الشخصية.

• الصفات المهنية.

١ * الصفات الشخصية لمدرس التربية البدنية و الرياضية : يجب أن يكون لدى مدرس التربية الرياضية صفات شخصية تساعده على القيام بمهامه على أكمل وجه و هذه الصفات هي:

- إتباع التعليمات.
- الاتزان الانفعالي.
- الأداء و اللباقة في التصرفات.
- الذكاء الاجتماعي.
- تعدد الخبرات.
- المظهر السليم.
- سعة الصدر.
- القدرة على الابتكار و الإبداع.
- القدرة على الحكم الموضوعي.
- تقبل النقد.
- القدرة على الاندماج في الجماعة.
- المظهر العام المميز.
- الأدب الخلقى الصادق السليم.
- الصلة الطيبة بالتلاميذ.
- سعة الأفق الثقافي.
- القدرة على تحديد المعلومات التربوية و النفسية.
- الالتزام بمراعاة الأسس النفسية في المعلم.
- يدير الفصل بطريقة فعالة.
- يرشد التلاميذ و يوجههم بحكمة. (محمد محمد شحات، 1999، بتصريف).

ب *الصفات المهنية لمدرس التربية البدنية و الرياضية :

إن المعلم الناجح هو من امتلك القابلية العلمية ليس في مجال عمله فحسب وإنما بالجوانب الأخرى التي لها علاقة مباشرة في اختصاصه فتخلف المعلم في مادته يجعله يقصر في استيفاء تحصيل التلاميذ لها، ويعرضهم للخطأ فيها، كما انه يفقد ثقة التلاميذ فيه ويصرفهم عنه فيفشل مهمته. وهناك مجموعة من الصفات المهنية الواجب توافرها في معلم التربية البدنية والرياضية لكي يؤدي عمله على أكمل وجه ومن بينها ما يلي :

التعليم: يجب أن يتوافر لدى المعلم خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه ، هذا بخلاف قدر مناسب من المعارف في مجالات أخرى حتى يستطيع التلاميذ، من خلال تفاعلهم معه، أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة وتكاملها .

كما يجب أن يكون المعلم متفوقا في الموضوعات التي تخص الجسم ، وكيف يؤدي وظيفته ، كما يجب أن يكون لديه المعرفة والمهارات للأنشطة المختلفة في التربية البدنية، وملما بكيفية تعلم المهارات الحركية .

والإلمام بالمادة وحدها لا يكفي ما لم يحاط المعلم علماً بنفسية التلاميذ وعقليتهم وميولهم واستعداداتهم ومراحل نموهم".

<http://www.badnia.net/vb/showthread.php?t=1593&page=14>, 10/09/2009)

كما يجب عليه:

- الإعداد الجيد للدرس .
- اختيار الألفاظ المناسبة للموقف الذي يتعرض له.
- القدرة على ربط أجزاء المنهاج بعضها ببعض .
- القدرة على القيام بتقويم التلاميذ بطريقة عملية سليمة .
- القدرة على اكتشاف المواهب الرياضية .
- القدرة على توجيه التلاميذ التوجيه السليم.
- القدرة على العرض بطريقة شيقة.
- تطبيق المبادئ التربوية السليمة.

- سعة الأفق .
- الحب والإخلاص في العمل.
- التعاون وتقبل التطور و التجديد .
- احترام كرامة الفرد.
- تشجيع التلاميذ على الإدلاء بآرائهم بشجاعة .
- تقبل الثقة و البناء .
- فهم البيئة المحلية و مشاكلها .
- القدرة على توصيل المعلومات للتلاميذ .
- القدرة على حل المشكلات .
- تقييم طبيعة الميول و الاستعدادات الخاصة.
- المهارة في التخطيط والتنفيذ.
- القدرة على الابتكار و الإبداع.
- المهارة في التدريس .
- العناية بالمواد و الأدوات .
- العناية بالظروف الصحية.(مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون، 2002،بتصرف).

كما نضيف كذلك بعض ما نستطيع تسميته خبرات هي:

" انه ذلك المدرس الذي لديه الرغبة و الميل و الدافع لممارسة مهنة التدريس.

- انه المتحكم في المواد الدراسية المنوطة به.
- انه العارف ببيداغوجيات التعليم و التعلم، ووسائلها خصوصا المقاربة بالكفاءات.
- انه المقتنع بان التقييم و التقويم هما البوصلة التي تنير له مسار نشاطه صحة أو خطأ.
- انه القادر على التصرف، التكيف مع قدرات المتمدرسين، و المتمكن من تقييمهم بصدق، موضوعية و ثبات.
- انه المدرس الذي يعتبر أن كل متعلم هو حالة خاصة في تعلمه - الفروق الفردية، وهنا يجب أن يميز الفروق الحاصلة بين المتعلمين حسب هذه البيداغوجية من حيث القدرات العقلية و الحركية.
- انه المدرس الذي يحدد السلوك المبدئي للمتمدرس، و يراعي السرعة الذاتية له أثناء التعلم.

- انه العارف بطبيعة المادة و خصوصياتها، بحيث يقسمها إلى خطوات صغيرة هادفة عند التخطيط، للقيام بتقديم درس أو موضوع أو وحدة أو محور.
- انه ذلك المدرس القوي الذي يسارع إلى التعزيز الفوري، وانجاز التغذية الراجعة بعد كل خطوة أو بعد كل تقويم مرحلي لعناصر الدرس.
- انه ذلك المدرس الفنان الذي يبتكر الوسائل التعليمية/ التعلمية، ويستعمل جميع الإمكانيات المتوفرة لديه.
- انه المدرس الذكي، الذي يدفع بالمتعلمين للقيام بالمشاريع في إطار ما يسمى بالتعلم الذاتي." (خالد لبصيص، 2004، ص ص104.105).

2.4.4. واجبات مدرس التربية البدنية والرياضية :

نذكر من هذه الواجبات ما يلي:

- القيام بتدريس درس التربية الرياضية : يقوم معلم ت،ب،ر بتدريس أوجه أنشطة الدرس و التي تشتمل على الألعاب المختلفة و تدريبات الإعداد البدني و التمرينات المختلفة و الألعاب الجماعية و الفردية.
- الإشراف على اللجنة الرياضية و اتحاد الطلبة ككل : فهذا دور مهم لمعلم ت ب ر فهو الذي يضع برامجها بناء على الهدف المحدد لكل مجال (مكارم حلمي أبو هرجة وآخرون، 2002، ص.121).
- النشاط الداخلي بالمدرسة: بحيث يجب عليه الاهتمام بالنشاط الداخلي الذي يتم داخل المدرسة بحيث يعمل هذا النشاط على إتاحة الفرصة للتلاميذ للممارسة و الكشف عن القدرات في الأنشطة التي يميلون إليها، كما انه يتصف بالمنسق بين جميع الموظفين، معلمين و عمال وذلك لصالح العملية التعليمية..... الخ. (محمد محمد شحات، 1999).

- الإشراف على الرحلات المدرسية: بحيث يلعب مدرس ت ب ر دورا أساسيا في تنظيم الرحلات المدرسية و ذلك لربط التلاميذ بالبيئة المحيطة و التعرف على الأماكن الهامة:
- نشر الوعي الرياضي بالمدرسة : و ذلك من خلال الأنشطة كالمجلات – الرسومات – المسابقات الثقافية .

- الإشراف على النظام بالمدرسة: لأنه عملية هامة بحيث يجب وضعها في عين الاعتبار فيساهم فيها من خلال: المشاركة في تنظيم طابور المدرسة - دخول و خروج التلاميذ.... الخ.(محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، 2003، ص225).
- الإشراف على النشاطات الخارجية: تدريب الفرق الرياضية في المدرسة والمشاركة بها في النشاط الخارجي، وكذا الرحلات... الخ.(محمد محمد الشحات، 1999، بتصرف).
- خدمة البيئة المحيطة بالمدرسة: من خلال معسكرات تخدم البيئة (حملات تشجير) و برامج لرفع اللياقة للمدرسين الآخرين و أولياء الأمور و أهالي المنطقة المحيطة بالمدرسة.(محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، 2003، ص200).
- توزيع ميزانية التربية الرياضية: و إعطاء كل نشاط ميزانيته محددة مخصصة له و توزيعها توزيعا سليما في شراء الأدوات و الملابس الرياضية، النشاط الداخلي و الخارجي. (مكارم حلمي ابو هرجة وآخرون، 2002، ص121).
- الاشتراك في مجلس الأولياء: يجب أن يشترك معلم ت ب ر في هذا المجلس و أن يستفيد من ذلك في توضيح أهمية التربية الرياضية لأولياء و الدور الذي تلعبه الأنشطة الرياضية في خدمة التلاميذ.(محمد سعد زغلول، مصطفى السايح محمد، 2003، ص202).
- استخدام القياس و التقويم : و يتم ذلك للتعرف على مدى تحقيق التربية البدنية و الرياضية مناهجها المختلفة و أهدافها و نقاط القوة و الضعف في المناهج. (مكارم حلمي أبو هرجة و آخرون، 2002، ص121).

خلاصة:

إن تجسيد المقاربة بالكفاءات يتطلب معرفة جيدة بمختلف مهارات التدريس وطرقه المختلفة التي تلعب حتما دورا أساسيا للرفعي بالعملية التعليمية خاصة في الدروس و بالتحديد في التربية البدنية و الرياضية، وترسيخ المكتسبات في ذهن المتعلمين الذي يكون الأستاذ فيه طرفا هاما، وهذا الأخير صارت له مواصفات وخصائص يتميز بها على الأستاذ سابقا حيث أوردناها جملة و تفصيلا.



الفصل الثالث

المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية

- تمهيد

المبحث الأول : المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية

- 1.1. إصلاحات التربية البدنية والرياضية في الجزائر
- 2.1. المشروع التربوي بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية
- 3.1. التربية البدنية والرياضية بالكفاءات كمواطنة.
- 4.1. الكفاءة نمط تدريسي جديد أو رؤية مستحدثة للتربية البدنية و الرياضية.
- 5.1. خطوات منهجية في تطبيق درس التربية البدنية و الرياضية بالكفاءات.
- 6.1. نشاط التعلم عن طريق حل المشكلات في التربية البدنية وفق بيداغوجية الكفاءات:
- 7.1. الكفاءات المستهدفة في الطورين المتوسط والثانوي.

- خلاصة.

تمهيد :

لقد اهتمت الدول الحديثة بالتربية البدنية و الرياضية اهتماما كبيرا لما لها من أهداف بناءة تساعد على إعداد المواطن الصالح إعدادا شاملا لجميع جوانب شخصيته سواء كانت معرفية، حركية، و نفسية اجتماعية.

حتى أنها أصبحت من المؤشرات الهامة التي تدل على التقدم الحضاري للمجتمع، وأصبح تطورها ضرورة من ضروريات الحياة و واجب اجتماعي هام يجب أن تعمل على تحقيقه.

وقد عمدت العديد من الدول إدراج المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضية مما اكسبها أكثر فاعلية في بناء الفرد الصالح في المجتمع.

و الجزائر بدورها حذت حذو هذه الدول محاولة منها لإكساب المجتمع ثقافة التربية البدنية و الرياضية و تخليصهم من الاعتقادات السابقة.

1.1. الإصلاحات في التربية البدنية والرياضية في الجزائر

من نافلة القول التذكير بأن الراحة الجسمية و النفسية ضرورية لنمو أجسام الأطفال نموا متناسقا و لإكسابهم شخصية متوازنة؛ بل لا يمكن الاستغناء عن توفير تلك الراحة الجسمية و النفسية لتعزيز قدراتهم على التعلم.

لذلك فإن التربية البدنية و الرياضية، من حيث أنها تساعد على جعل التلاميذ يتعرفون على قدراتهم الجسمية و على حدودها، فهي تسهل ظهور مجموعة من المواقف و التصرفات الاجتماعية و ترسخ روح الضامن بين أعضاء الفريق و تشيع خصال المعاشرة الحسنة و المعاملة الطيبة بين أفراد المجتمع.

ومن جهة أخرى فان التربية البدنية مادة دراسية تساهم، إلى حد بعيد، في تنمية الروح الوطنية و خصال التمدن و الديمقراطية من حيث أن التلاميذ ينشئون، منذ نعومة أظافرهم، على احترام عدد من القواعد و على اختيار قادة الفريق و اكتساب روح التسامح و التحلي بالروح الرياضية خلال المنافسات و المباريات.

لطالما تم تهميش هذه المادة الدراسية لاعتبارات تعود، أساسا، إلى نقص عدد المدرسين المتخصصين و نقص الهياكل القاعدية و التجهيزات (هذه الوضعية التي ساهمت الى أبعد حد في

الحظ من قيمتها وساهمت في تطوير عدد من المواقف السلبية إزاءها). ما فتئت التربية البدنية والرياضية تستعيد، بصورة تدريجية، مكانتها الطبيعية كمادة دراسية كاملة غير منقوصة ضمن المنهاج الرسمي لتقف على قدم المساواة مع بقية المواد الدراسية وهكذا فمنذ

الشروع في تطبيق الإصلاح تحقق ما يلي وذلك حسب: (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص. 79)

- إنشاء مجموعة متخصصة في المادة مرتبطة باللجنة الوطنية للمنهاج قصد التكفل بجميع الجوانب المتعلقة بممارستها في المنظومة التربوية؛

- إدراج هذه المادة في التوقيت الأسبوعي لجميع المستويات والأطوار بدءا من السنة الأولى ابتدائي إلى غاية السنة الثالثة ثانوي. إن ممارسة التربية البدنية والرياضية مادة إلزامية لجميع التلاميذ.

- لهذه المادة برامجها وطرائق تدريسها وتوقيتها الخاص.

- هي من المواد المدرجة في برنامج التكوين الأولى لمعلمي مرحلة التعليم الابتدائي.

- أما في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي يتم تقديمها من طرف أساتذة متخصصين.

- إن الإعفاء من ممارستها مرهون بتقديم شهادة طبية يحررها الطبيب العامل في وحدة الكشف الأمراض والمتابعة أو طبيب محلف.

- تكون موضوعا لتقييم دوري.

- هي مدرجة في قائمة مواد الاختبارات الرسمية في امتحان كل من شهادتي التعليم المتوسط والبيكالوريا.

- يتم تعيين أساتذة التربية البدنية والرياضية، بصور أولوية، في أقسام الامتحان.

- يتم الامتصاص التدريجي للنقص في أساتذة التربية البدنية والرياضية بالتعاون بين مؤسسات التكوين وبين وزارة الشبيبة والرياضة.

في العام الدراسي 2008 - 2009 بلغ عدد المشرفين على تأطير هذه المادة الدراسية في التعليم المتوسط 8.070 أستاذ (مقابل 6.107 في سنة 2005 - 2006) والحال أن الاحتياجات تقدر بـ 8.628 منصب. وفي مرحلة التعليم الثانوي يتكفل بتدريس مادة التربية البدنية والرياضية 4.211 أستاذا (مقابل 2.886 في سنة 2005 - 2006).

ومن جهة أخرى فإن تحسين ظروف ممارسة التربية البدنية والرياضية تتجسد في جملة من الترتيبات الرامية إلى مضاعفة عدد المنشآت القاعدية الرياضية في المؤسسات المدرسية وتجهيزها بالوسائل المناسبة (أبو بكر بن بوزيد، 2009، ص80.81)

2.1. المشروع التربوي في التربية البدنية و الرياضية بالكفاءات :

إذا تحدثنا عن مستويات المشروع التربوي التكوينية فإننا نجد: المشروع التربوي للمؤسسة، للقسم، وللمادة (كمثال مادة التربية البدنية و الرياضية).

<http://pedagogie.ac-amiens.fr/eps/projet/def.htm> . (25.10.2009)

إن الإعداد الجيد للمشروع التربوي هو خطوة صعبة لا بد من أخذها بمحمل الجد وتبعا لهذا فإننا نعتقد انه من المنطقي أن يتم إعداد وتنظيم المشروع وفقا للخطوات التالية:

2.1. 1. معرفة مدى تأثير التربية البدنية و الرياضية في المؤسسة :

وذلك من خلال طرح السؤالين:

- ما فائدة التربية البدنية و الرياضية في المؤسسة؟
- ما هي الاحتياجات الخاصة للطلبة المتعلمين؟

2.1. 2. ضبط مفاهيم الأنشطة البدنية و الرياضية، البرنامج السنوي و الدوري :

وهنا تبرز بعض الأسس وهي:

- دمج المناهج المعدة للأقسام ذات المستوى الواحد.
- خفض عدد الأنشطة البدنية و الرياضية.
- تمديد الدورات.
- تكرار المناهج الدورية من سنة لأخرى.

3.1. التربية البدنية و الرياضية بالكفاءات كمواطنة :

إن تهيئة وإعداد الفرد ليكون له دور فعال في المجتمع أصبح يشكل الهدف الأسمى للمدرسة الحالية.

وفي هذا السياق فإن التربية البدنية و الرياضية تشغل مكانة خاصة، لان تأدية تمارينها يعتبر المتنفس الأمثل للتعبير عن المواطنة داخل المجتمعات عن طريق النشاطات البدنية. و الرياضة تعد عاملا أساسيا في بناء العلاقات الاجتماعية وكذا فضاء للتعارف والتضامن.....الخ.

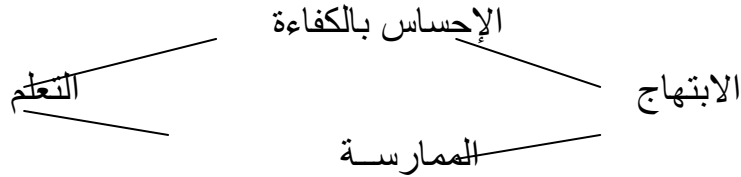
ولهذا الغرض فإننا نعتقد أن التربية البدنية و الرياضية كمواطنة يجب أن تكون كهدف ذو أولوية لأنها تدفع المتعلمين لإظهار طاقاتهم الداخلية و استثمارها بطريقة حيوية عن طريق ممارسة هواياتهم الرياضية و البدنية طوال حياتهم.

ولهذا السبب يجب علينا أن ندرك الأسباب التي تدفع البعض لاستثمار طاقات المتعلمين بصورة دائمة.

أما بالنسبة للراشدين نتصور أن الممارسة الرياضية يجب أن تكون بدافع المحافظة على الصحة لصلتها الوثيقة بالمحافظة على رشاقة الجسم.

بعض الدراسات أثبتت أن الإقبال على الممارسة الرياضية متصل بمدى الاستعداد الذي يبديه الفرد لمزاوتها كما يضيف في الأخير أن العديد من التجارب أثبتت أن تقوية الإحساس بالكفاءة يعد من العوامل الرئيسة في إظهار استعدادات الفرد أثناء الممارسة الفعلية للرياضة و الذي يتأتى كنتيجة للتحكم في مختلف الوضعيات و المجهودات المحققة.

ويمكن تمثيل المداومة على الممارسة في المخطط التالي:



شكل رقم (04): يوضح المداومة على الممارسة وتأثيرها على الفرد.

عادت مقاربات المواطنة في التربية البدنية و الرياضية تركز الاهتمام على تعلم أداء الأدوار واحترام القواعد لكن المقاربة بالكفاءة أعطت نظرة أخرى حيث أننا أصبحنا نهتم بالمتعلم الذي من الضروري أن نجعله يعيش تجربة الإحساس بالكفاءة حسب المخطط هذا إذا أردنا أن نجعلهم يحافظون على ديناميكيته طوال حياتهم. وهذا يتأتى من خلال القيام بتمارين هادفة في التربية البدنية و الرياضية من أجل بلوغ مستويات الكفاءة التي تجعلهم راضين مبتهجين.

(<http://www.pagesperso-orange.fr/didier.delignieres/EPS-doc/autrement.pdf>)20.12.2009

4.1 الكفاءة نمط تدريسي جديد أو رؤية مستحدثة للتربية البدنية و الرياضية :

بعد دراسة و تحليل المقاربة بالكفاءات استطاع العلماء تصنيف محتوياتها إلى ثلاثة جوانب هي(الجانب المعرفي،الحركي،الاجتماعي).ولكل واحد أهدافه الخاصة به، أما من

الجانب الديدانكتيكي اقترحت تصنيفات عامة للأهداف التربوية انطلاقاً من مصطلح النشاطات المدمجة وعليه ظهر مصطلح (la trans-discipline)، والذي يبلور المحتوى المادي و الهدف التنظيمي لمراحل التفكير بالموازاة مع المفهوم الذي يتعلق بالشخصية العامة للمتعلّم الذي يواجه الحقائق الاجتماعية. وترجم هذا من الناحية الأدبية وفقاً لأهداف منهجية (تلقي سيرورة الحركة، استخلاص النتائج، تطبيق إجراءات.....الخ)، وأخرى تصرفيه.

لكن هذا التصنيف وجهة له العديد من الانتقادات من بينها التقسيم بين الأهداف مثلاً، وحاول بعض الكتاب صياغة محتويات التعلم في شكل تصنيفات أطلق عليها مناهج الإدماج و التي تربط بين محتويات الأنشطة و الكفاءات المستنبطة منها، و الأصح هو تصنيف واحد ومتعدد يوحد الجوانب الثلاثة (المعرفي، الحركي، الاجتماعي)، و هو الذي يوعي المربين ومعدّي المناهج المدرسية ومعدّي عمليات التقييم بضرورة التعامل مع الشخص ككتلة واحدة.

في هذه الفكرة لا بد من التفكير في تقديم مختلف الأهداف التعليمية في التربية البدنية و الرياضية بصورة مغايرة لما كانت عليه في المقاربات السابقة و عليه فمصطلح الكفاءة جاء كأساس للتغيير الرؤى حول التربية البدنية و الرياضية لأنها تحلّل الأدوار و النشاطات المنتظرة من المتعلمين في نهاية مرحلة التكوين خاصة

1.5. مؤشّر الكفاءة و الهدف الإجرائي في التربية البدنية وفق المقاربة بالكفاءات:

في بيداغوجية الكفاءات، يعتبر السلوك القابل للملاحظة و القياس، أداة لتحديد مؤشّرات الكفاءة و معايير التّقييم، فمفهوم المؤشّر هنا لا يعني كلفة مفهوم الهدف الإجرائي. فما مفهوم كل منهما؟

1.5.1. الهدف الإجرائي: Objectif opérationnel:

هي أهداف ترتبط بالسلوك الذي يؤديه المتعلم في نشاط معين وتصاغ بعبارات واضحة ودقيقة مبيّة التغييرات السلوكية المقصودة، وبمعنى آخر.

إنّه صيغة لغوية تتضمّن فعلاً سلوكياً صُنفياً، وتكون تلك الصيغة اللفظية مشتقة من مستوى الأهداف العامة المعبر عنها في البرامج التعليمية المقررة بالإضافة إلى أنّها تكون واضحة في جميع مكوناتها و بالتالي قابلة للملاحظة و القياس، ومتوفرة على شرط أو شرطين للإنجاز وعلى محكّ أو محكّين له، ويمكن انطلاقاً من هذه المواصفات التّحقّق من بلوغه عند المتعلّم في نهاية حصّة دراسية.

2.5.1. مؤشّر الكفاءة : Indicateur de compétence

هو العلامة أو النتيجة الدالة على حدوث فعل التعلّم و الاكتساب حسب مستوى محدّد مسبقاً، ومن خلاله يمكن الحكم على مدى تحقّق الهدف من فعل التعلّم، فهو بهذا يعتبر المقياس الذي يترجم مدى تحكّم المتعلّم في الكفاءات المكتسبة أو إبراز مقدار التغيّر في السلوك بعد تعلّم ما، و يتعلّق بالأفعال القابلة للملاحظة و القياس. إنّ عمليّة الأجراء للكفاءة أو للهدف هي التي تحدّد ما إذا كان السلوك يعبر عن مؤشّر الكفاءة، أو معيار التّقويم، أو هدف إجرائي، و الهدف الإجرائي في بيداغوجية الكفاءات يؤدي وظيفة وسيطية، مرحلية، و انتقالية، و يصاغ بكيفية سلوكية، و هو يستخدم لتعريف ومعالجة العناصر الفرعية، و تفاصيل موضوع التعلّم، و يدخل ضمن آفاق تنمية قدرة أو بناء كفاءة ما أو تدقيق مؤشّر كفاءة معيّنة. أمّا المؤشّر فهو يعدّ مقياس السلوكيات المؤدّة من قبل المتعلّم، و يترجم مدى تحكّمه في الكفاءة المكتسبة، أو إبراز مقدار التغيّر في مستوى النّموّ القدراتي المحقّق بعد تعلّم ما، وهو مرتبط بالتّقويم. للإشارة إذا كان الهدف الإجرائي ينصبّ على السلوكيات القابلة للملاحظة، فإنّ الكفاءة ترتكز على المعرفة الفعلية و المعرفة السلوكية، و عليه في نصّ الكفاءة لا نطلب من التلميذ " أن يكون قادراً على إنجاز نشاط " بل نطلب منه " إنجاز نشاط " القيام بفعل.

<http://www.dafatir.com/vb/archive/index.php/t-1480.html> 17.01.2010

6.1. خطوات منهجية في تطبيق درس التربية البدنية و الرياضية :

1.6.1. كيف تتم صياغة الهدف الإجرائي :

- انطلاقاً من الأهداف التعليمية، واعتماداً على معاييرها المعلن عنها في الوحدة التعليمية من المنهاج، والتي يقوم الأستاذ بتعزيزها بمقاييس لتصبح أهداف إجرائية (عملية) تتضمن:
- أفعالاً حركية (سلوكية) أحادية المعنى (غير قابلة للتأويل).
 - قابلة للقياس و الملاحظة.
 - لها وضعيات تعلم واضحة.
 - لها شروط نجاح يمكن من خلالها الحكم على الانجاز ومدى تحقيقه.

وفيما يلي نقدم التقنيات الأساسية لصياغة الهدف الإجرائي حتى نعطي للقارئ أو المهتم بالمجال التدريسي بالأهداف فرصة حول كيفية صياغة هدفه حتى إذا ما قمنا بتفصيل هدف في كل مستوى من المستويات بدون صعوبة، وكذلك عند إعطاءنا لأمثلة مصاغة بشكل إجرائي يكون على القارئ على علم بالتقنية التي استعملناها في صياغة هذا الهدف وعلى أي درة من التعقيد أو الصعوبة.

على القارئ إن يميز أهمية الهدف الإجرائي. والتي تسمح له بتوضيح الهدف حتى يكون المعلم والمتعلم والمسؤول على دراية بما يريد أن يتحقق وبالتالي فهو يعمل على توجيه نشاطه التعليمي، ليكون له مغزى، ويساعده على عملية التقييم وتقويم للتلاميذ ولعمله بصفة عامة، ويسمح له ببرمجة العمل المقبل بكل سهولة وهذا انطلاقاً من النقائص التي ظهرت عند التلميذ وكذلك في عدم تحقيق أو تحقق الهدف الموضوع.

ولصياغة هدف إجرائي هناك عدة تقنيات أتبعنا تذكر من بينها:

- تقنية باتريس بلبل (P.Pelpel) :

وضع باتريس بلبل عناصر خمسة أساسية لصيانة هدف إجرائي على النحو التالي:

أ- صياغة الهدف تكون حسب المتعلم (التلميذ، الطالب... الخ) وليس حسب المعلم. فيجب أي إن الهدف يكون موجه لتنمية قدرات التلميذ أو التمتع وليس لتنمية قدرات المعلم. فيجب كشرط أساسي أن توجه العمل التعليمي للتلميذ وحده وليس لغيره، حيث أننا في صياغة الهدف الإجرائي نبدأ بتوجيه الهدف نحو المتعلم كأن نصوص (أن يكون المتعلم.....) أن يكون الهدف محددًا بدقة غير قابل للتأويل، حيث أنه يعطي نفس المعنى ونفس التفسير أن ما أطلع عليه كل من المعلم والمتعلم والمسؤول. (عطا الله أحمد و آخرون، 2009، ص.26)

- تقنية دولا نشهير (Delandsheer) :

إن التقنية التي استعملها دولا نشهير لا تختلف كثيراً عن التقنية التي سبقتها من حيث التقسيم للعناصر المركبة لها وهي خمسة عناصر أوردتها فيما يلي:

أ - الذي يقوم بسلوك

ب- السلوك نفسه الذي ينجز

ج - نتيجة السلوك

د - شروط السلوك

هـ - معايير القبول

مثال:

أن يستطيع التلميذ تسمية لاعبي فريق جبهة التحرير الوطني لكرة القدم وأهم انجازاتهم بالرجوع إلى المراجع التي تناولت الموضوع في مدة 10 دقائق.

ولتفكيك هذا المثال بتقنية دولا نشهير على النحو التالي:

أ - الذي يقوم بسلوك ← أن يستطيع التلميذ....

ب - السلوك نفسه الذي ينجز ← تسمية لاعبي جبهة التحرير الوطني وأهم انجازاتهم....

ج - نتيجة السلوك ← تسمية الصحيحة وأهم الإنجازات.

د - شروط ← الرجوع إلى المراجع التي تناولت الموضوع خلال 10 دقائق.

هـ - معايير القبول ← تسمية صحيحة، أهم الإنجازات، في مدة 10 دقائق. (عطا الله أحمد وآخرون، 2009، ص. 26، 27)

- تقنية ماجر (Majer) :

لا شك أن القارئ لشروط أو تقنيات صياغة الهدف الإجرائي وعند التفكيك يلاحظ أن بعضا من هذه الشروط تتكرر في كلتا الطريقتين وعليه فان التقنية التي اعتمدها ماجر تركز على ثلاثة شروط أساسية لصياغة الهدف الإجرائي نلخصها فيما يلي:

أ - السلوك المراد انجازه:

بمعنى تحديد السلوك والمهارة بشكل دقيق حتى لا يقبل التأويل.

ب - الشروط التي سينجز فيها السلوك:

بمعنى أنه يجب على المعلم تحديد الشروط والظروف التي يتم فيها الإنجاز.

هـ - معايير الإنجاز ومستوى الاتفاق:

بمعنى أنه يجب وضع درجة النجاح أو المحك الذي نستطيع من خلاله قبول النتيجة حيث أنه يصاغ على شكل فعل لا يقبل التأويل.

ج - يجب أن تكون نتيجة السلوك الذي يقوم به المتعلم قابلة للملاحظة والقياس ومعبر عنها في شكل إجرائي دقيق ومحدد حتى نستطيع بناء المحك.

د - يجب إن توضح في صياغة الهدف الإجرائي الشروط والظروف التي سوف يقوم فيها هذا السلوك سواء كانت مادية أو زمنية أو غيرها.

هـ - يجب وضع معيار يحدد لنا المستوى الذي نستطيع من خلاله قبول النتيجة.

وبناء على ما ذكره باتريس بلبل يمكن صياغة هدف إجرائي في المجال الرياضي

على النحو التالي:

*** إن يكون المتعلم قادرا على إرسال الكرة الطائرة عشر مرات في مدة 3 دقائق ،
إرسال تنس حيث تسقط في منطقة الدفاع بنسبة نجاح 70% .**

مثال توضيحي حول تقنية ماجر:

أن يكون التلميذ قادر على السباحة نوع سباحة حرة في الرواق لمسافة 50م مدة
60 ثانية بطريقة الصحيحة.

ولتفكيك هذا المثال حسب تقنية ماجر نقول:

- 1 - السلوك المراد انجازه ← سباحة (أن يسبح.....)
- 2 - الشروط التي ينجز فيها الشروط ← نوع سباحة حرة، في الرواق.....
- 3 - المعايير ← مسافة 50م مدة 60 ثانية بطريقة صحيحة. والمتعلم والمسؤول.
(عطا الله أحمد وآخرون، 2009، ص.29)

وبصورة عامة فان الهدف الإجرائي حسب ما ورد ذكره يمكن أن نكتبه بالصورة التالية:
أ - الصورة المبسطة: وهي تكتب عادة وفق النموذج التالي:

*** أن + فعل سلوكي + محتوى السلوك أو الأداء.**

مثال:

أن + يجري + التلميذ + مسافة 100م في وقت 17 ثانية

ب - الصياغة المركبة: وهي تتضمن أربعة عناصر أساسية هي:

- 1 - القائم بالسلوك (المتعلم) 2 - السلوك 3 - معيار الأداء 4 - شروط القياس

مثال:

*** أن يرمي التلميذ جلة وزن 4 كلغ بطريقة صحيحة في مجال الرمي مسافة لا تقل عن 6م.**

من خلال ما تقدم من تقنيات حول صياغة الأهداف الإجرائية يمكن أن نضع تصور

جامع تلتقي فيه كل التقنيات المشار إليها في ما سبق، وهي تلتقي عند ثلاثة عناصر أساسية
ينبغي توفرها وهي:

- 1 - وجود فعل يترجم السلوك الذي سيقوم به المتعلم والإنجاز المرغوب فيه.

2 - وجود شروط تبين لنا طبيعة الوسائل المسموح بها.

3 - وجود معايير تعتمد عليها في قبول النتيجة عن عدمها. (عطا الله أحمد وآخرون، 2009، ص.30)

7.1. صفات صياغة الهدف الإجرائي:

من خلال ما تقدم يمكننا أن نضع الصفات التي تسمح لنا بصياغة الهدف الإجرائي بشكل جيد وهي:

1 - أن نكتب الهدف بلغة سهلة بسيطة تعبر عن سلوك المتعلم وليس المعلم.

2 - أن يكون سلوك المتعلم ظاهراً حيث يمكن مشاهدته أو ملاحظته وقياسه حيث أنه عادة يبدأ بفعل مضارع (مبني للمعلوم) .

3 - المحتوى يمكن أن يكون معرفياً يعبر عنه من الوقائع العلمية أو المفاهيم أو المبادئ أو القوانين، أو مهارياً يعبر عنه بالمهارات الحركية، أو يكون محتوى الهدف السلوكي وجدانياً مثل الاتجاهات والميول... الخ.

4 - شروط وظروف الأداء والتي يتضمن من خلالها السلوك الملاحظة للأداء المتعلم، وتضم شروط استخدام الأجهزة والأدوات والوسائل التي يستخدمها المتعلم في تحقيق الهدف.

5 - معايير القبول والتي تحدد مستوى الأداء المقبول من خلال تحقيق الهدف عند المتعلم ويظهر هذا في ثلاثة صور أساسية منها:

أ - **معايير تتعلق بتغيرات زمنية:** وهي تحديد الوقت اللازم لتحقيق الهدف المطلوب وقبول النتيجة والأمثلة كثيرة في مجال التربية البدنية والرياضية.

مثال:

أن يقطع التلميذ مسافة 60م في سباق السرعة في وقت أقصاه 9 ثواني من وضعية الوقت.

ب - **معايير تتعلق بالمسافة:** وهي تحديد المسافة اللازمة لتحقيق الهدف المطلوب والتي تسمح بقبول النتيجة.

مثال:

أن يقفز التلميذ مسافة 4م في القفز الطويل بطريقة صحيحة بعد الاستناد على لوح الارتقاء وبدون ارتكاب خطأ.

ج - معايير تتعلق بحد نسبة القبول: وهذه المعايير تحدد لنا نسبة قبول كأقصى حد أو أدنى حد.

مثال:

أن يستطيع الطالب تسجيل 10 كرات من أصل 15 كرة في لعبة كرة السلة من مختلف الزوايا في وقت لا يتعدى 20 ثانية.

من خلال ما تقدم يمكن ان نبسط للقارئ الكيفية التي يتبعها في صياغة الهدف الإجرائي على النحو التالي:

1 - الإنجاز الذي يقوم به المتعلم:

- هل حددت فعلا سلوكيا يمكن قياسه ؟ فعل.

- ما هو الإنتاج الذي يرتبط بهذا الفعل ؟ محتوى الفعل.

2 - الشروط التي يتم فيها الإنجاز:

- بمفرده..... - مستعينا ب..... - الموضوع " ملعب كرة القدم - كرة السلة - كرة اليد "

- جماعيا..... - دون أن يستعين.... (عطا الله أحمد وآخرون، 2009، ص.30.31)

8.1. كيف يتم انجاز وضعيات تعلم في حصة التربية البدنية وفق بيداغوجية الكفاءات:

تختار وضعيات التعلم تبعا لمدى ما تحققه من الهدف الإجرائي ويخضع هذا الاختيار لترتيبات:

❖ من الناحية المنهجية:

- إتاحة الفرصة لكل المتعلمين و استثمار كل الفضاء المتوفر (الملعب، ساحة، ... الخ).
- التنوع والتفهرس في المواقف الإشكالية ذات الدلالة والمعنى مع إعطائها صبغة التشويق.
- ترتيب الجهود المبذولة من خلال أن كل نشاط ذو شدة عالية الجهد يليه نشاط ذو شدة اقل.

❖ من الناحية التعلّمية الديدانكتيكية: تنسم الوضعية التعلّمية ب :

● **التدرج:** تبدأ الحصة بتمارين العاب اقل جهد، بأخف تركيز وبأسهل تركيب، وهنا تملي علينا المعالجة التعليمية للنشاط تكيفه حسب المستوى، الجنس، الوقت و المساحة المطلوبة لإجرائه.

● **الديمومة:** يجب التنسيق بين التمرينات و فترات الراحة بينها.

● **التقدير:** تناسب الشدادة مع قدرات المتعلمين.

● **التعاقب:** إن تدريب الصفات البدنية خلال الحصة يجب أن يكون ممنهجا على حسب

أولوية كل صفة في التدريب. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، بتصرف)

9.1. نشاط التعلم عن طريق حل المشكلات في التربية البدنية وفق بيدغوجية الكفاءات:

- **المشكلة:** هي سؤال محير أو موقف مربك يجابه الشخص، بحث لا يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في موقف عن طريق ما لديه من معلومات أو مهارات جاهزة. فالمشكلة توجد عندما يواجه الشخص بسؤال لم يوجهه من قبل، أو عندما يجابه بموقف غير عادي لم يتعود مجابته، ليس لديه معلومات أو مهارات أو طرائق وأساليب جاهزة للرد عليه أو التصرف فيه بطريقة صحيحة، ويجب عليه عندئذ أن يضع كل معلوماته ومهاراته السابقة في قالب جديد لم يكن موجود من قبل، وعن طريق ذلك قد يستطيع الإجابة عن السؤال أو التصرف في الموقف، وقد يتطلب الأمر اكتساب معارف ومهارات جديدة من أجل الوصول إلى الإجابة الصحيحة، أو التصرف السديد في الموقف الجديد المربك.

وعلى هذا فان الشخص يكون مواجهها بسؤال محير أو موقف مشكل إذا توفرت الشروط التالية:

1 - أن يكون لدى الشخص هدف واضح يعيه ويرغب في تحقيقه.

2 - أن توجد عوائق وعقبات في طريقة تحقيق الهدف، وأن تكون أنماط السلوك والاستجابات الاعتيادية والمهارات الجاهزة غير كافية لتخطي هذه العوائق والتخلص من العقبات.

3 - أن يفكر الشخص في الموقف في السؤال بترو وتأن، وأن يستعين في ذلك بإعادة تنظيم معارفه ومهارته السابقة، أو بإضافة معارف ومهارات جديدة، حتى يصل إلى فهم أكثر دقة للسؤال أو الموقف.

4 - أن يضع الشخص مجموعة من الحلول أو الفرضيات المناسبة للموقف أو المشكلة ثم يقوم باختبارها لمعرفة مدى مناسبتها للمشكلة.

طبيعة عملية حل المشكلة: تعتبر عملية حل المشكلات من أعقد النشاطات الإنسانية، فهي عملية نشاط عقلي عال، لأنها تحتوي على عمليات عقلية كثيرة ومعقدة، مثل التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والاستبصار والتجريد وغير ذلك من العمليات العقلية والمهارية والانفعالية المتداخلة. ويرى جون ديوي (John dewey) أن هناك خمسة أطوار لإتمام عملية حل المشكلات التي تعتمد على الطريقة العلمية وهي كما يلي:

أ - تحديد المشكلة.

ب - التعرف على الحالات والشروط - والظروف المحيطة بالمسكلة، عن طريق تحديد العوامل المؤثرة فيها و - المتأثرة بها، وجمع كل المعلومات المتصلة بها، مما يؤدي إلى فهم المشكلة وتحديدها بصورة أكثر دقة.

ج - وضع فرضيات للحلول الممكنة لهذه المسكلة.

د - دراسة كل فرضية من هذه الفرضيات على أساس القيمة المحتملة لكل منها. وعلى أساس التنبؤ بالنتائج المحتملة.

هـ - اختبار صحة كل فرضية أو حل، على أساس السؤال الآتي: ماذا يمكن أن يحدث لو فعلنا كذا أو كذا؟

ثم اختيار الفرضية التي تنتج الحل الأمثل للإجابة عن هذا السؤال.

مثال لصياغة مشكل:

* دعامة بصرية: تنظيم دفاعي في كرة اليد في شكل صورة.

- نشاط: تحليل الوثيقة جماعيا: هل يتفوقون كل المتعلمين على نفس الإستراتيجية؟

- مواجهة الأجوبة المقدمة من قبل المتعلمين لتعريف الجوانب النوعية للخطة: الخطة الدفاعية بمدافعين متقدمين على مستوى 09 أمتار هي. يساعد الأستاذ بمناقشة منظمة على استخراج

مشكل انطلاقا من التناقض الآتي: إذا ما كانت هذه الخطة ضرورية بالنسبة إلى الفوز، السيطرة والحفاظ على النتيجة فكيف نفسر أن الخطة، تسمح وحدها بتحقيق الفوز؟

- **صياغة فرضيات:** يمكن إيجاد احتمالين:

* يمكن الافتراض بأن الخطط الدفاعية الأخرى غير ضرورية بالنسبة لتحقيق الفوز.

* يمكن التصور بأن الفوز يتطلب استعمال بعض الأساليب الموجودة في كرة اليد والتي هي ضرورية لتحقيق الفوز. وبعد دراسة الفرضيات عن طريق التحليل والاختبار يتوصل المتعلمون إلى التأكد من صحة الفرضية الأكثر واقعية وهي أن الفوز يحتاج إلى عدة خطط بعد ما أن يحددوا قائمة لعناصر يحتمل وجودها في الخطط الدفاعية الموجودة، والتي تغطي حاجيات الفوز. (عطا الله أحمد وآخرون، 2009، ص. 82، 83)

10.1. الكفاءات المستهدفة في الطورين المتوسط و الثانوي:

- وهنا نورد تسلسل الكفاءات المستهدفة لكلا من الطورين مقتبسة من المناهج التدريسية جميعها. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2006، بتصرف).

1.10.1. الكفاءات المستهدفة في الطور المتوسط:

***الكفاءة النهائية:** (خاصة بالمرحلة المتوسطة) وهي اكتساب المعارف وتبيين السلوكات التي تؤهل التلميذ للحفاظ على صحته ونموه وقدرة الاتصال والتواصل والتضامن والتكيف مع جميع الوضعيات المتاحة في ميدان الممارسة.

- الكفاءات الختامية:

- الكفاءة الختامية للسنة الأولى متوسط: إنتاج حركية منسقة وفعالة وقدرة المخاطبة مع تقلد أدوار إيجابية ضمن فوج العمل.
- الكفاءة الختامية للسنة الثانية متوسط :تنسيق حركات مركبة في إطار التعارف ضمن الفوج وتغيير السلوكات عند الضرورة.
- الكفاءة الختامية للسنة الثالثة متوسط : تكييف الإجابات الحركية حسب متقيدات الوضعية والتخطيط لمواجهة المواقف بوسائل وأساليب منهجية.
- الكفاءة الختامية للسنة الرابعة متوسط : تصور سلوكات حركية جيدة بتبني مسعى علمي في إنجاز المشاريع.

2.10.1. الكفاءات المستهدفة في الطور الثانوي:

***الكفاءة النهائية :** تنسيق العمليات الحركية وضبط التصرفات الذاتية في مختلف الوضعيات، تحترم فيها مبادئ التنظيم والتنفيذ والروح الرياضية.

- الكفاءة الختامية للسنة الأولى ثانوي : تنسيق وتكييف مختلف العمليات الفردية والجماعية حسب إيقاع معين، مسافة معينة، شدة معينة.
- الكفاءة الختامية للسنة الثانية ثانوي : تكييف وترشيد الاستجابات الحركية حسب صيغة وشكل المواجهة في وضعيات متعلقة بالمسافة، بالشدة بالمدة، بالفضاء.
- الكفاءة الختامية للسنة الثالثة ثانوي : أن يتمكن المتعلم من الاستجابات السلوكية من تنوع أشكال وشدة الحركة قصد تحسين نتيجة أو منتج رياضي ذو صبغة جمالية.

خلاصة:

إن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي من مبادئها أنها تعتبر المدرسة امتدادا للمجتمع و لا يليق الفصل بينهما في حال من الأحوال و بذلك تستعمل التربية عنصرا فعالا في اكتساب المعارف المختلفة.

فمسمى هذه المقاربة إذا هو توحيد رؤية التعليم و التعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية و المهارية و السلوكية لتحقيق الملح المنتظر للطالب في نهاية مرحلة تعلم ما و ذلك كله من اجل الرقي بالفرد المواطن وبدوره في ميادين حياتية شتى.

الباب الثاني:

الجانب

التطبيقي

الفصل الرابع

الإجراءات المنهجية للدراسة

تمهيد

1. المنهج المستخدم في الدراسة
2. مجالات الدراسة
3. أدوات الدراسة
4. الطريقة الإحصائية المستعملة

تمهيد:

إن الهدف الأساسي للدراسة الميدانية هو الوقوف على طبيعة تصور أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين المتوسط و الثانوي، وذلك من خلال التجربة التي خاضوها أثناء تدريسهم للمادة في ظل التغييرات التي طرأت على المنظومة التربوية في الجزائر، مع إدراج بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، وهذا لمعرفة مدى تقارب تصوراتهم أو تباعدها، وكذا التأكد من صحة الفرضيات بعد فرز وتحليل النتائج.

ولأجل ذلك كله فإن الإجراءات الميدانية للدراسة تمت وفق الخطوات التالية:

1. المنهج المستخدم في الدراسة:

المنهج المتبع في البحث العلمي يعني إتباع مجموعة من القواعد و الأسس التي يتم وضعها إلى الحقيقة "وهو الطريقة التي يتبعها الباحث لدراسة المشكلة واكتشاف الحقيقة".
(عمار بوحوش، 1995، ص.89).

منهج البحث يختلف باختلاف المواضيع المدروسة، لتحقيق أهداف الدراسة تم إتباع المنهج الوصفي الذي يعتمد على جمع الحقائق و تحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها انطلاقا من تحديد مشكلة البحث ووضع الفروض ثم اختيار عينة البحث، وأساليب جمع المعلومات و البيانات و إعدادها ووضع قواعد لتصنيفها ثم تحليلها وتفسيرها في عبارات واضحة محددة.(محمود عبد الحليم منسي، سهير كامل احمد، 2002، ص44).

وتتخذ البحوث الوصفية أنماطا وأشكالا متعددة وقد أشار " فان دالين" إلى ثلاث أنماط رئيسية وهي: الدراسات المسحية-دراسة العلاقات(البحوث الارتباطية)-والدراسات النمائية.(شحام عبد الحميد، 2007، ص.125).

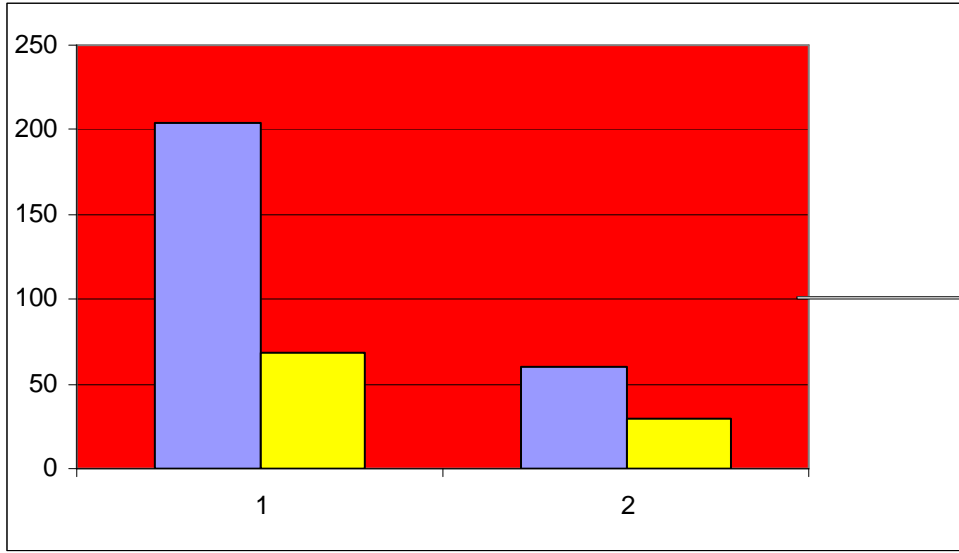
2. مجالات الدراسة:

. المجال البشري:تألف مجتمع الدراسة من أساتذة التربية البدنية و الرياضية للطورين المتوسط و الثانوي" في ولاية بسكرة، والبالغ عددهم (204 أستاذ في الطور المتوسط ، 68 أستاذ في الطور الثانوي) أي مجموع (272 أستاذ)، للعام الدراسي 2010/2009.

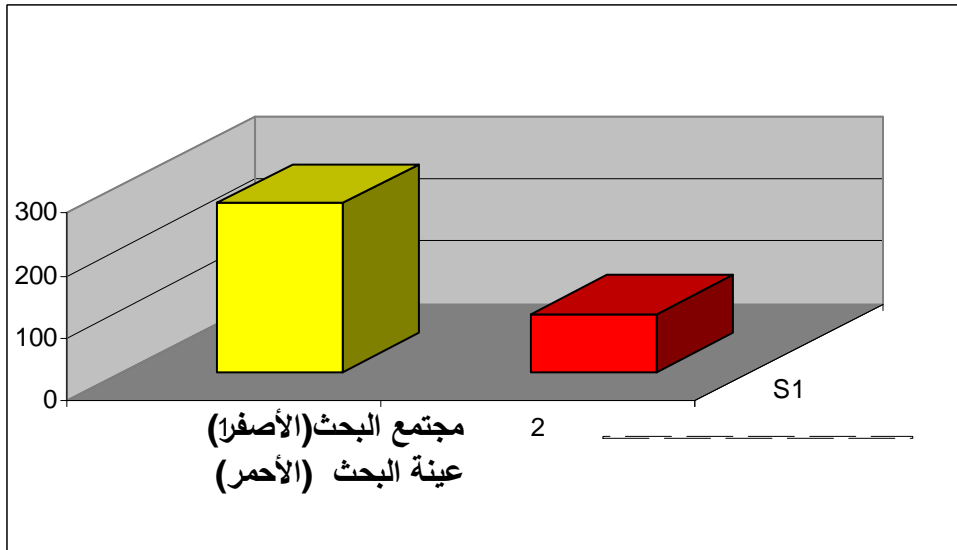
وقد بلغ عدد أفراد العينة المختارين (60 أستاذ في الطور المتوسط) أي نسبة (29.41%) من المجتمع الكلي الذي يساوي 204 أستاذ.

ضف إلى ذلك 32 أستاذ في الطور الثانوي، بنسبة (47.05%) من المجتمع الكلي الذي يساوي 68 أستاذ.

وبلغ مجموع العينة المأخوذة من الطورين (92 أستاذ) من (272) أي ما نسبته (33.82%) و الشكليين التاليين يوضحان عدد العينة المدروسة بالنظر إلى المجتمع الكلي:



شكل رقم (4): عينة الأساتذة المختارة من مجتمع الأساتذة. 1-أ. المتوسط / 2-أ. الثانوي



شكل رقم (5): رسم بياني يوضح العينة الكلية والمجتمع الكلي.

وتدخل عينة الدراسة في إطار العينة العمدية أو (القصديّة) وتعتمد هذه الطريقة على اختيار الباحث لعينة يرى من وجهة نظره و أوجه نظر الخبراء أو بمعرفة بعض معالم الإحصائية لمجتمع معين أنها تمثل المجتمع الأصلي سليماً" (محمد حسن علاوي، 1999، ص.148). وهي عينة مقصودة من حيث متغير.

- الطور المدرس فيه : المتوسط أو الثانوي. وذلك بغية إجراء المقارنة.

- السن : الذي ارتأينا أن يكون (بين 25 و 35 سنة) وهي الفئة الأكثر انتشاراً بين الأساتذة.

- الجنس : (ذكر) : وكانت العينة مقصودة من حيث متغير الجنس وذلك لقلّة الجنس الأنثوي في تدريس مادة التربية البدنية .

- سنوات الخبرة و الترسيم (التثبيت): وكانت العينة مقصودة من حيث متغير الترسيم في المنصب كأستاذ للتربية البدنية والرياضية (بين سنين و 10 سنوات). وهي السنوات التي كانت الأقرب من حيث البدا في تطبيق الإصلاحات مطلع الألفية الثالثة. .
خصائص أفراد العينة:

2.2. المجال الزمني:

تمت الإجراءات الميدانية على طول الفترة الزمنية المحصورة بين شهر مارس و ماي 2010؛ أي خلال مدة زمنية قدرها 03 أشهر فخلال شهر مارس تمت خطوات إعداد استمارة الاستبيان وعرضها على المشرف و مجموعة أساتذة محكمين و بعدها ضبط الاستمارة النهائية، ثم إجراء التطبيق الميداني وجمع البيانات وتقرئها وتحليلها لاستخلاص النتائج و مناقشتها، وهذا من خلال الفترة الممتدة من الأسبوع الثاني من شهر أفريل إلى غاية بداية الأسبوع الثاني لشهر ماي.

3.2. المجال المكاني:

لقد تم إجراء الدراسة الميدانية على أساتذة التربية البدنية و الرياضية في الطورين "المتوسط والثانوي" في ولاية بسكرة.

3. أدوات الدراسة:

من اجل اختبار الفرضيات المقترحة لبحثنا هذا و الوقوف على مدى تحققها، و انطلاقا من أهدافه تم إعداد أداة وهي استبيان الذي يعرف على انه: " عبارة عن مجموعة من الأسئلة المصممة لجمع البيانات اللازمة عن المشكلة تحت الدراسة".(محمد عبد الفتاح الصيرفي، 2001، ص115). و هذا الاستبيان وجه لأساتذة الطورين " المتوسط و الثانوي"، والذي احتوى على أربعة محاور حيث خصص كل محور لدراسة فرضية من فروض بحثنا الأربعة بحيث مر بعدة مراحل

ولقد مر إعدادها بالخطوات التالية:

1.3- المسح التوثيقي : تم القيام بالإطلاع على بعض الاستبيانات والبحوث التي تناولت المقاربة بالكفاءات هذا ما سمح بتكوين فكرة أولية حول أبعاد ومكونات أداة الدراسة.

2.3- المقابلات : أجرى الطالب مقابلات مع مجموعة من أساتذة التربية البدنية موجهها إليهم مجموعة من الأسئلة المفتوحة تضمنها استبيان استطلاعي ويتكون من مجموعة الأسئلة المباشرة تتعلق بالدراسة قصد الاستفادة من آراء الأساتذة لتحديد جوانب بناء الأداة استنادا لفرضيات البحث ومشكلته. وتدخل ضمن أنواع المقابلة لجمع البيانات على للتعرف على جميع العوامل والمؤثرات المرتبطة بمشكلة البحث(إخلاص عبد الحفيظ، 2000، ص156) أنظر الملحق..02

3.3- الصورة الأولية للأداة : على ضوء استجابات الأساتذة والمعلومات المستقاة من التراث النظري والبحوث التي عالجت الموضوع تم التوصل إلى وضع صورة أولية لأداة الدراسة.

4.3- الدراسة الاستطلاعية: بعد الانتهاء من إعداد الصورة الأولية للأداة قام الطالب بـ: عرض الأداة على المشرف وثلاثة أساتذة في تخصص التربية البدنية و خمسة أساتذة من قسم علم النفس وعلوم التربية.

وقد أسفرت هذه الخطوة عما يلي :

- التعديل في صياغة بعض العبارات لتتلاءم مع الموضوع أكثر.

- تم حذف خمسة عبارات من الصورة الأولى كما تم إضافة سبعة بنود جديدة باقتراح من المحكمين.

5.3- الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة :

للتأكد من توفر الأداتين على الخصائص السيكومترية تم تطبيقهما على عينة قوامها عشرون (20) أستاذًا للتربية البدنية والرياضية كدراسة استطلاعية ومن خلال استجاباتهم تم حساب :

● **الثبات :** وهو شرط أساسي لأي أداة وقد تم حساب معامل ثبات الاتساق الداخلي على العينة الاستطلاعية وقمنا في هذه الدراسة باستعمال طريقة التجزئة النصفية لأن تقدير الثبات فيها يتم من خلال تطبيق الاختبار مرة واحدة، مما يوفر الكثير من الوقت والجهد، التكلفة.

● **التجزئة النصفية:** في هذه الطريقة يتم تصنيف فقرات الاختبار بعد تطبيقه إلى قسمين متساويين، يضم القسم الأول منها البنود ذات الأرقام الفردية، ويضم القسم الثاني الفقرات ذات الأرقام الزوجية، وينظر إلى هذين القسمين على أنها اختياران فرعيان من الاختيار الكلي، لذلك يحسب معامل الارتباط بين الدرجات المتحققة عليها.

وباستخدام معادلة سبيرمان براون، يمكن الحصول على تقدير لثبات الاختبار ككل من الارتباط بين نصفيه. التي تبين مدى التماسك والارتباط بين نصفي الأداة ، أي الارتباط بين درجات الإجابات عن البنود الزوجية ، والبنود الفردية باستخدام معامل الارتباط بيرسون ومن ثم تطبيق معادلة سبيرمان. RAA

أولاً: حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بواسطة معامل الارتباط بيرسون والذي معادلته كالتالي:

$$RP = \frac{(N \sum XY) - (\sum X - \sum Y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum y^2 - (\sum y)^2]}}$$

- مجموع تكرارات البنود ذات الأرقام الفردية (X)
 - مجموع تكرارات البنود ذات الأرقام الفردية (Y)
 - حجم العينة (N) (سامي ملحم، 2000، ص.160)
- قانون معادلة سبيرمان براون:

$$RAA = \frac{I * RP}{1 + (I-1) * RP}$$

RAA معادلة سبيرمان .

$$1 + (I-1) * RP$$

RP . معامل الارتباط بيرسون .

I . عدد الأجزاء التي قسم إليها الاستبيان وهي = 2

حساب ثبات الاستبيان: بعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تتألف من 20 أستاذ وبعد تجزيء الاستمارة إلى نصفين أسئلة فردية وأسئلة زوجية وبعد تفريغ التكرارات .
تم منح درجات للبدائل نعم و لا : نعم = 01 . و لا = 00 .
وفي حالة الأسئلة ذات الاختيارات الثلاثية تم منح درجة: 02 الاختيار الأول. 01. الاختيار الثاني و 00 الاختيار الثالث.

وتم حساب التكرارات بجمع عدد الإجابات مضروبة (*) في الدرجات التي منحت لها .

- الأسئلة الفردية: 1-3-5-..... رمزها (x)

- الأسئلة الزوجية: 2-4-6-..... رمزها (y)

وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول:

$\sum x*y$	$\sum (y)^2$	$\sum (x)^2$	$\sum y^2$	$\sum y$	$\sum x^2$	$\sum x$
3043	45369	64009	2925	213	3825	253

حيث N حجم العينة = 20

و على ضوء هذه النتائج تم تطبيق القانون الآتي لإيجاد الارتباط بين طرفي الاستبيان:

$$RP = \frac{(N \sum XY) - (\sum X \cdot \sum Y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum Y^2 - (\sum y)^2]}}$$

ومنه: $RP = 0.54$ وبتطبيق معادلة سبيرمان براون لإيجاد الثبات نجد:

$$RAA = \frac{(I * RP)}{1 + (I - 1) * RP} \quad \text{معادلة سبيرمان .}$$

$$RP = 0.54 \quad \text{معامل الارتباط بيرسون =}$$

I. عدد الأجزاء التي قسم إليها الاستبيان وهي = 2

نجد أن ثبات الاستبيان = 0.70

• ثبات الاستبيان يساوي: (0,70). أي أن الاستبيان يتمتع بثبات مقبول إحصائياً.

الصدق: يعتبر الصدق من أهم الصفات والخصائص التي يجب أن تتميز بها الأدوات المستخدمة في البحث ، فبالإضافة إلى صدق المحكمين المشار إليه سابقاً تم حساب الصدق الذاتي للاستبيان والذي يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات. \sqrt{r}

• **الصدق الذاتي للاستبيان يساوي:** ($\sqrt{0,70} = 0,83$) مما يعني أن الاستبيان يحتوي على الصدق الذاتي.

6.3- وصف الصورة النهائية لأداة الدراسة :

وفقاً للخطوات السابقة الذكر تكونت الصورة النهائية لأداة الدراسة فكانت كما يلي:

1. **المحور الأول** و المتعلق بمنهج المقاربة بالكفاءات، تكون من مجموعة البنود ذات

الأرقام (1- 2- 3- 4- 5- 6- 7- 8- 9).

2. **المحور الثاني** و المتعلق بنقص الوسائل التربوية في المؤسسات تكون من مجموعة

البنود ذات الأرقام (10- 11- 12- 13- 14- 15- 16- 17).

3. المحور الثالث والمتعلق بالعملية التقويمية، وفق المقاربة بالكفاءات، تكون من مجموعة البنود ذات الأرقام (18-19-20-21-22-23-24-25).
المحور الرابع و المتعلق بتكوين الأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات، تكون من مجموعة البنود ذات الأرقام (26-27-28-29-30-31-32-33-34-35).

الطريقة الإحصائية المستعملة:

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية في حساب الصدق والثبات لأداة المستخدمة في البحث، وهذه الأساليب هي:

* معامل الارتباط ل بيرسون.

(إخلاص محمد عبد الحفيظ وآخرون، 2000، ص310)

* معادلة التصحيح لسبيرمان براون. (مروان أبو حويج وآخرون، 2002، ص142).

وبعد مرحلة التطبيق ثم تفرغ البيانات المجمع بواسطة الأداة المستعملة (الاستبيان) في الجداول بغرض تحليلها ومعالجتها إحصائيا عن طريق مجموعة من العمليات وذلك لإيجاد التحليلات الإحصائية التالية:

● التكرارات والنسب المئوية لوصف مختلف إجابات مفردات العينة، وأيضا لوصف البيانات وإعطاء فكرة عن حجم الفروق الموجودة بين مختلف الإجابات عن الأسئلة لدى أساتذة الطورين المتوسط و الثانوي.

● استعمال اختبار (كا²) الذي يعتبر من أكثر الاختبارات اللامعلمية أهمية لأنه يستخدم لأغراض عديدة، ويعتبر هو الأنسب لبحثنا هذا لقياس الفروق بين الأساتذة في الطورين المتوسط و الثانوي. لأنه يعتمد في جمع المعلومات على التكرارات ولا يعتمد على الدرجات.

ويحسب معامل كا² وفق الخطوات التالية:

(1) تحسب التكرارات المشاهدة (الواقعية) و التكرارات المتوقعة.

(2) إيجاد كا² المحسوبة (انطلاقا من التكرارات السابقة –الواقعية المشاهدة و المتوقعة).

باستخدام المعادلة التالية:

مج(التكرارات المشاهدة – التكرارات المتوقعة)

$$\frac{\text{التكرارات المتوقعة}}{\text{ت ت}} = \chi^2$$

و باختصار:

$$\chi^2 = \frac{\sum (ت م - ت ت)^2}{ت ت}$$

بحيث:

∑ : المجموع

ت و: التكرار الواقعي . المشاهد.

ت م: التكرار المتوقع.

(3) إيجاد درجة الحرية و ذلك بالشكل الموالي:

درجة الحرية = (عدد الصفوف - 1)(عدد الأعمدة - 1).

(4) مقارنة قيمة كا2 المحتوية بقيمة كا2 الجدولية و ذلك عند مستوى الدلالة (0.05)

تحليل النتيجة المحصل عليها. (مصطفى بوزازة، 1999، ص. 233).

الفصل الخامس

عرض و تحليل النتائج

تمهيد

1. عرض و تحليل نتائج الفرضية الأولى
2. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثانية
3. عرض و تحليل نتائج الفرضية الثالثة
4. عرض و تحليل نتائج الفرضية الرابعة

تمهيد:

يهدف الباحث في هذا الفصل إلى عرض النتائج كما أفرزتها المعالجات الإحصائية للبيانات المحصل عليها بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المدروسة، ثم تحليل هذه النتائج للتحقق من صحة الفرضيات المصاغة، حيث يتم تخصيص محورا لكل فرضية في إطار عرض هيكلية يتمثل في كتابة نص الفرضية يليه مباشرة جدول أو جداول الخاصة بها مع التحليل اعتبارا من أن كل فرضية تمثل جانبا من جوانب الإشكالية.

1. عرض نتائج الفرضية الأولى:

• **الفرضية:** لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

ويشتمل على البنود ذات الأرقام (01 - 03 - 04 - 05 - 06 - 07 - 08 - 09).

ملاحظة: العبارة الفرعية للبند رقم (07) وضعت بغرض استعمالها في مناقشة وتفسير النتائج.

البند الأول: هل يتوفر لديك المنهاج الجديد (التدريس بالكفاءات)؟

جدول رقم 06

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	56	27	93.33	84.37
لا	04	05	06.66	15.62
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ أن أغلب الإجابات كانت بنعم حيث بلغت النسبة لأساتذة المتوسط (93.33%) ولدى الثانوي (84.37%) مقابل (06.66%) و (15.62%) من الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا بـ: لا. مما يدل على أن أغلب الأساتذة لديهم المنهاج الجديد ليبدأ غوجية الكفاءات.

البند الثاني: كيف ترى المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج الجديد؟

جدول رقم 07

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
50.00	46.66	16	28	غير مفهومة
12.50	28.33	04	17	إلى حد ما مفهومة
37.50	25.00	12	15	مفهومة
100	100	32	60	المجموع

من خلال الجدول رقم 07 نلاحظ لأن أغلب الإجابات تتركز على أن المفاهيم والمصطلحات الواردة في المناهج الجديدة غير مفهومة بنسب (50%) و (46.66%) لأساتذة الثانوي والمتوسط على التوالي ثم تليها في المركز الثاني الفئة التي ترى بأنها مفهومة بنسبة (37.50%) للثانوي والمتوسط ترى (28.33%) ترى بأنها إلى حد ما مفهومة، أما النسبة المتبقية فتوزعت بين مفهومة بالنسبة لأساتذة المتوسط وإلى حد ما مفهومة لأساتذة الثانوي.

البند الثالث: هل ترى بأن صياغة الكفاءات الواردة في المنهاج تعيق تطبيق هذه المقاربة

ميدانيا؟

جدول رقم 08

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
62.50	83.33	20	50	نعم
37.50	16.66	12	10	لا
100	100	32	60	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 08 أن أغلب الإجابات كانت نعم بنسبة (83.33%) لأساتذة المتوسط و (62.50%) لأساتذة الثانوي. مقابل (16.66%) و (37.50%) من الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا ب: لا، ومن خلال هذه النسب نستنتج أن

صياغة الكفاءات الواردة في المناهج الجديدة تعيق من تطبيق هذه الأخيرة ميدانيا وهذا لدى أساتذة الطورين بنسب متفاوتة.

البند الرابع: هل ترى بأن صياغة المؤشرات التعليمية الواردة في منهاج الكفاءات تعيق تطبيق هذه المقاربة ميدانيا؟

- جدول رقم 09

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
43.65	66.66	14	40	نعم
56.25	33.33	18	20	لا
100	100	32	60	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 09 أن أغلب الإجابات كانت نعم لأساتذة المتوسط حيث يرى (66.66%) منهم أن صياغة المؤشرات التعليمية الواردة في منهاج الكفاءات تعيق تطبيق هذه المقاربة ميدانيا بينما (33.33%) يرون العكس بالمقابل يرى (56.25%) من أساتذة الثانوي أن هذه الصياغة لاتعيق أبدا تطبيق هذه المقاربة ميدانيا. و (43.65%) أجابوا ب لا ونستنتج من خلال هذا الجدول أن هنالك اختلاف في آراء الأساتذة في ما يخص صياغة المؤشرات التعليمية التي تعيق تطبيق هذه المقاربة بالكفاءات ميدانيا.

البند الخامس هل محتوى المنهاج الحالي لا يتوافق مع مستوى التلاميذ فعلا في هذه المرحلة من التعلم؟

- جدول رقم 10

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
75.00	70.00	24	42	نعم
25.00	30.00	08	18	لا
100	100	32	60	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 10 أن أغلب الإجابات كانت نعم بنسبة (70%) لأساتذة المتوسط و(75%) لأساتذة الثانوي. مقابل (30 %) و (25%) من الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا ب: لا ،ومن خلال هذه النسب نستنتج أن محتوى المنهاج الحالي لا يتوافق مع مستوى التلاميذ فعلا في هذه المرحلة من التعلم حسب آراء أساتذة المادة.

البند السادس: حسب رأيك، هل يصعب تطبيق محتوى منهاج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعلا ميدانيا ؟

- جدول رقم 11

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
75.00	60.00	24	36	نعم
25.00	40.00	08	24	لا
100	100	32	60	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 11 أن أغلب الإجابات كانت نعم بنسبة (60%) لأساتذة المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا ب: لا ،ومن خلال هذه النسب نستنتج أنه يصعب تطبيق محتوى منهاج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعلا ميدانيا، وأرجع الأساتذة في إجاباتهم هذه الصعوبة إلى عدة أسباب سنعددتها لاحقا.

البند السابع: هل يصعب الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة والمنبثقة من هذا المنهاج؟

جدول رقم 12

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
12.50	11.66	04	07	دائما
78.12	66.66	25	40	أحيانا

09.37	21.66	03	13	أبدا
100	100	32	60	المجموع

من خلال الجدول رقم 12 نلاحظ أن أغلب الإجابات تتركز على أنه يصعب الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة أحيانا بنسب (78.12%) و(66.66%) لأساتذة الثانوي والمتوسط على التوالي. تليها نسبة (21.66%) من أساتذة المتوسط أبدا لا يصعب الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة مقابل (09.37%) من أساتذة الثانوي. بينما الفئة التي دائما ما يصعب عليها الوصول إلى تحقيق الكفاءات فبلغت (11.66%) في المتوسط و(12.50%) في الثانوي. ونستنتج من كل هذا أن أغلب الأساتذة في الطورين أحيانا ما يجدون صعوبات أو يفشلون في الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة وفق بيداغوجية الكفاءات.

البند الثامن: هل تلتزم في عملك بمحتوى المقرر الدراسي الوارد في المنهاج؟

جدول رقم 13

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
31.25	40.00	10	24	نعم
68.75	60.00	22	36	لا
100	100	32	60	المجموع

يتضح من خلال الجدول رقم 13 أن أغلب الإجابات كانت بـ لا بنسبة (60%) لأساتذة المتوسط و(68.75%) لأساتذة الثانوي. مقابل (40%) و (31.25%) من الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا بـ: نعم ، ومن خلال هذه النسب نستنتج أن أغلب الأساتذة وفي الطورين لا يلتزمون في عملهم بمحتوى المقرر الدراسي الوارد في المنهاج القائم على بيداغوجية المقاربة بالكفاءات.

البند التاسع : حسب رأيك هل صعوبة محتوى منهج الكفاءات في التربية البدنية يعيق تطبيقه من طرف الأستاذ ميدانيا؟
الجدول رقم 14

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	35	22	58.33	68.75
لا	25	10	41.66	31.25
المجموع	60	32	100	100

يتضح من خلال الجدول رقم 14 أن الإجابات بـ نعم كانت نسبتها (58.33%) لأساتذة المتوسط و(68.75%) لأساتذة الثانوي. مقابل (41.66%) و (31.25%) من الأساتذة في الطور المتوسط والثانوي على التوالي أجابوا بـ: لا ، ومن خلال هذه النسب نستنتج أن أكثر من نصف الأساتذة يرون أن صعوبة محتوى منهج الكفاءات في التربية البدنية يعيق تطبيقه من طرف الأستاذ ميدانيا وهذا بنسب متقاربة بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي .

• دراسة الفروق بين أساتذة الطورين في المحور الأول.

• **جدول رقم (15) والجدول رقم(16):** يبينان الفروق بين أساتذة الطورين " المتوسط و الثانوي " في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات.

مجموع ت م	لا			نعم			الإجابة أساتذة الطور
	%	ت م	ت م	%	ت م	ت م	
420	32,61	143,47	137	67,38	276,52	283	المتوسط
224	37,05	76,52	83	62,94	147,47	141	الثانوي
644			220			424	المجموع

ت م: التكرار المشاهد. ت م: التكرار المتوقع.

ك ² محسوبة	ك ²	مستوى	درجة	المقارنة	اتخاذ القرار
-----------------------	----------------	-------	------	----------	--------------

		الحرية	الدلالة	مجدولة	
دالة إحصائية	$\chi^2 > \chi^2_{0,05}$	1	0,05	3,84	1,27

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 16
 يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي (01,27) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية تساوي (01) اصغر من ك² المجدولة والتي تساوي (3,84).

(ك² محسوبة > ك² مجدولة). ومنه نقبل الفرض الصفري ونرفض الفرض البديل

- أما العبارات أو البنود الثلاثية الاختيار والخاصة بالمحور الأول فقمنا بتفريغها في

الجدول التالي: وهي العبارات: (02 - 07)

- جدول رقم (17) و الجدول رقم(18): يوضحان الفروق في إجابات الأساتذة حول

العبارات (02- 07)(التابعة للمحور الأول).

مجموع ت م	أبدأ/غير مفهومة			أحياناً/إلى حد ما مفهومة			دائماً/مفهومة			الإجابة أساتذة الطور
	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	
120	23,33	28,04	28	47,50	56,08	57	29,16	35,86	35	المتوسط
64	23,43	14,95	15	45,31	29,91	29	31,25	19,13	20	الثانوي
184			43			86			55	المجموع

ت م: التكرار المشاهد. جدول رقم (17) ت ت: التكرار المتوقع.

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 18

- جدول رقم (18) يوضح نتائج الفروق في نتائج العبارات 02 و 07.

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² مجدولة	ك ² محسوبة
دالة إحصائية	$\chi^2 > \chi^2_{0,05}$	02	0,05	05,99	0,075

ومنه فإن : (ك² محسوبة > ك² مجدولة).

حيث يتضح من الجداول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي 0,075 عند مستوى

دلالة 0,05 ودرجة حرية تساوي 2 اصغر من ك² المجدولة والتي تساوي 05,99

- وبالتالي ومن خلال النتائج المتحصل عليها من الجداول السابقة نستطيع القول بأننا نقبل الفرض الصفري الموضوع وعليه فإنه لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

وبالتالي فالفرضية الأولى محققة.

2. عرض نتائج الفرضية الثانية:

- الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

وتشتمل على البنود ذات الأرقام (10-11-12-13-14-15-16-17).

ملاحظة: العبارات الفرعية للبندين رقم (11-13) وضعت بغرض استعمالها في مناقشة وتفسير النتائج.

البند العاشر: هل المؤسسة التي تدرس فيها تفتقر إلى الوسائل اللازمة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم 19: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
68.75	46.66	22	28	نعم
31.25	53.33	10	32	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 19 أن (46.66%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بنعم حيث و بلغت النسبة لأساتذة الثانوي (68.75%)، أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (53.33%) و (31.25%) للثانوي ، مما يدل على أن هناك فروق في نسبة الإجابات بين أساتذة الطورين في هذا السؤال وهذا يرجع إلى اختلاف الإمكانيات من مؤسسة إلى أخرى.

البند الحادي عشر: هل المساحة المخصصة للتربية البدنية و الرياضة مهياة كما ينبغي لقيامك بعملك؟

جدول رقم 20: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

النسبة المئوية		التكرارات	
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط

غير مهياة	48	28	80	87.50
مهياة	12	04	20	12.50
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 20 أن الأغلبية من الأساتذة أجابوا بان المساحة المخصصة للتربية البدنية و الرياضة غير مهياة كما ينبغي لقيامهم بعملهم وكانت النسب (80 %) و (87.50%) لأساتذة الطور المتوسط والثانوي على التوالي وكانت نسبة إجابات بان المساحة المخصصة للتربية البدنية و الرياضة مهياة كما ينبغي لقيامهم بعملهم (20%) للمتوسط و(12.50%) للثانوي ومن خلال هذه النسب نستنتج أن أغلب الأساتذة يعانون من نقص التهيئة في الساحات والملاعب التي يعملون فيها.

البند الثاني عشر: هل هناك قلة اهتمام من طرف المؤسسة بتحسين الملاعب التي تؤدي فيها حصة التربية البدنية ؟

جدول رقم 21: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م%	ث%
نعم	29	12	48.33	37.50
لا	31	20	51.66	62.50
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 21 أن (48.33%) من إجابات أساتذة المتوسط

كانت بنعم حيث

وبلغت النسبة لأساتذة الثانوي (37.50%)، أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (51.66%) و(62.50%) للثانوي، وهذا يدل على أن أكثر من نصف الأساتذة في الطورين يرون أن هناك اهتمام من طرف المؤسسات التربوية لتحسين حالة الملاعب التي تؤدي فيها حصة التربية البدنية.

البند الثالث عشر: هل عدد التلاميذ في الأقسام لا يتناسب مع الإمكانيات والوسائل المتوفرة في المؤسسة ؟

جدول رقم 22: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
93.75	83.33	30	50	نعم
06.25	16.66	02	10	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 22 أن (83.33%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بنعم حيث وبلغت النسبة لأساتذة الثانوي (93.75%)، أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (16.66%) و(06.25%) للثانوي، وهذا يدل على أن الأغلبية الساحقة من الأساتذة في الطورين يرون أن عدد التلاميذ في الأقسام لا يتناسب مع الإمكانيات والوسائل المتوفرة في المؤسسة **البند الرابع عشر: إلى ماذا تلجئ عندما لا تجد الوسائل لتنفيذ احد النشاطات أو الأهداف؟**
جدول رقم 23: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
78.12	75	25	45	تكيفه
21.87	25	07	15	تلغيه
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 23 أن (75%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بنعم حيث وبلغت النسبة لأساتذة الثانوي (78.12%)، أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (25%) و(21.87%) للثانوي، وهذا يدل على أن أكثر أغلب الأساتذة في الطورين يلجأون إلى تكييف النشاط المقرر في المنهج التربوي عندما لا يجدون الوسائل لتنفيذه، وذلك ليصبح يتمشى مع المعطيات المتوفرة لديهم في الميدان.

البند الخامس عشر: عدم توفر وسائل العمل يدفعك إلى استخدام نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل؟
جدول رقم 24

النسب	التكرارات
-------	-----------

ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
03.12	03.33	01	02	دائما
53.12	71.66	17	43	أحيانا
43.75	25	14	15	أبدا
100	100	32	60	المجموع

من خلال الجدول رقم 24 نلاحظ لأن أغلب الإجابات تتركز على أنه عدم توفر وسائل العمل يدفع أحيانا الأساتذة إلى استخدام نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل بنسب (71.66%) و (53.12%) لأساتذة الثانوي والمتوسط على التوالي. تليها نسبة (25%) من أساتذة المتوسط و (43.75%) من أساتذة الثانوي أبدا لا يستخدمون نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل. بينما الفئة التي دائما ما تلجئ إلى استخدام نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل فكانت النسبة الأضعف من الإجابات و بلغت (03.33%) لدى أساتذة المتوسط و (03.12%) في الثانوي. ونستنتج من كل هذا، أن أغلب الأساتذة في الطورين يدفعهم أحيانا عدم توفر وسائل العمل إلى استخدام نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل لمواجهة هذا النقص لما لهذا النشاط من خصائص.

البند السادس عشر: هل نقص الوسائل التربوية يدفع بعض التلاميذ إلى العزوف عن النشاط خلال الحصص؟

جدول رقم 25: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

النسبة المئوية		التكرارات		
ث %	م %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
56.25	66.33	18	40	نعم
43.75	33.66	14	20	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 25 أن (66.33%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بنعم حيث بلغت النسبة لأساتذة الثانوي (56.25%)، أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط

(33.66%) و(43.75%) للثانوي، وهذا يدل على أن أكثر من نصف الأساتذة في الطورين يرون أن نقص الوسائل التربوية يدفع بعض التلاميذ إلى العزوف عن النشاط خلال الحصص التي يقومون بإجرائها أسبوعياً معهم.

البند السابع عشر: هل نقص الوسائل التربوية الخاصة بالممارسة الرياضية في المؤسسات التربوية يعيق تطبيق التدريس بالكفاءات

جدول رقم 26: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	%	%
نعم	58	28	96.66	87.50
لا	02	04	03.33	12.50
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 26 والذي يعرض نتائج البند المباشر لخدمة الفرضية الموضوعية حول ما إذا كان نقص الوسائل التربوية الخاصة بالممارسة الرياضية في المؤسسات التربوية يعيق تطبيق التدريس بالكفاءات وكانت الأغلبية الساحقة من المفحوصين أجابوا بنعم حيث بلغت النسبة (96.33%) لدى أساتذة المتوسط و كانت النسبة (87.50%)، لدى أساتذة الثانوي أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (03.33%) و(12.50%) للثانوي، وهذا يدل على أن أغلب الأساتذة في الطورين يتفقون على أن نقص الوسائل التربوية الخاصة بالممارسة الرياضية في المؤسسات التربوية يعيق تطبيق التدريس بالكفاءات لما لهذه الأخيرة من فضل في تسهيل عملية التعلم الحركي والمساهمة في التحفي على الأداء بالنسبة للمتعلم.

• دراسة الفروق بين أساتذة الطورين في المحور الثاني.

جدول رقم (27) والجدول رقم (28): يبينان الفروق بين أساتذة الطورين " المتوسط و الثانوي " في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات.

• جدول رقم (27)

مجموع ت م	لا		نعم		الإجابة أساتذة الطور
	%	ت م	%	ت م	

المتوسط	298	300,65	70,95	122	119,34	29,04	420
الثانوي	163	160,34	72,76	61	63,65	27,23	224
المجموع	461			183			644

ت م: التكرار المشاهد. ت ت: التكرار المتوقع

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 28

جدول رقم (28)

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² جدولة	ك ² محسوبة
دالة إحصائيا	ك ² > ك ² ج	1	0,05	3,84	0,23

يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي 0,23 عند مستوى دلالة

0,05 ودرجة حرية تساوي 01 اصغر من ك² الجدولة والتي تساوي 3,84.

(ك²محسوبة > ك²جدولة).

جدول رقم (29): يشتمل على تحليل نتائج العبارة رقم: (15).

مجموع ت م	أبدا			أحيانا			دائما			الإجابة أساتذة الطور
	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	
60	25	18,91	15	71,66	39,13	43	03,33	01,95	02	المتوسط
32	43,75	10,08	14	53,12	20,86	17	03,12	1,04	01	الثانوي
92			29			60			03	المجموع

ت م: التكرار المشاهد. ت ت: التكرار المتوقع.

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 30

الجدول رقم (30) يبرز نتائج دراسة الفروق بين الأساتذة حول السؤال رقم 15

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² جدولة	ك ² محسوبة
دالة إحصائيا	ك ² > ك ² ج	2	0,05	5,99	3,43

يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي 3,43 عند مستوى دلالة 0,05

ودرجة حرية تساوي 2 اصغر من ك² الجدولة والتي تساوي 5,99.

(ك²محسوبة > ك²جدولة).

وعليه ومن نتائج الجدول (28)، والجدول (30)، والخاصة بالفرضية الثانية نقول بأننا نقبل الفرض الصفري الموضوع ونرفض الفرض البديل وعليه يمكننا القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا في نقص الوسائل التربوية، المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات، بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. ومنه فالفرضية الثانية محققة.

3. عرض نتائج الفرضية الثالثة:

- الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق العملية التقييمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
- وتشتمل على البنود ذات الأرقام (18-19-20-21-22-23-24-25).

البند الثامن عشر: هل أطلعت على محتوى التقييم بالكفاءات الوارد في المنهاج الجديد ؟

جدول رقم 31: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

النسبة المئوية		التكرارات		
م %	ث %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
96.66	87.50	28	58	نعم
03.33	12.50	04	02	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 31 والذي يعرض نتائج البند رقم 18 وكانت الأغلبية الساحقة من الأساتذة المفحوصين أجابوا بنعم حيث بلغت النسبة (96.33%) لدى أساتذة المتوسط و كانت النسبة (87.50%)، لدى أساتذة الثانوي أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط

(03.33%) و(12.50%) للثانوي ، وهذا يدل على أن أغلب الأساتذة في الطورين اطلعوا على محتوى العملية التقييمية بالكفاءات الوارد في المنهاج الجديد للمادة ، المتواجد لديهم وفي المؤسسات التي يدرسون فيها.

البند التاسع عشر: هل من الصعب عليك القيام بإجراء عملية التقييم بصفة منتظمة؟

جدول رقم 32: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	29	21	48.33	65.62
لا	31	11	51.66	34.37
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 32 والذي يعرض نتائج البند رقم 19 وكانت إجابات أساتذة المتوسط المفحوصين مقسمة بين نعم (48.33%) و لا (51.66%). بينما لدى أساتذة الثانوي فكانت إجابات نعم هي الأكبر حيث بلغت النسبة (65.62%) مقابل (34.37%) لإجابات لا. ونلاحظ من خلال هذه النسب أن أساتذة الثانوي هم الأكثر من أساتذة المتوسط في مواجهة صعوبات في إجراء التقييم بانتظام أي أن هناك فروق في إجابات الأساتذة فيما يخص صعوبة القيام بإجراء عملية التقييم بصفة منتظمة.

البند عشرون: هل زمن الحصة غير كاف لإجراء عملية التقييم المستمر للكفاءات ؟

جدول رقم 33: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	40	28	66.66	87.50
لا	20	04	33.33	12.50
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 33 والذي يعرض نتائج البند رقم 20 وكانت إجابات أساتذة المتوسط والثانوي أغلبها تؤيد بأن زمن الحصة غير كاف لإجراء عملية التقييم المستمر للكفاءات. بنسب (66.66%) للمتوسط و بنسبة أكبر لدى أساتذة الثانوي حيث

بلغت (87.50%) بينما بقية إجابات لا فكانت (12.50%) لدى أساتذة الثانوي كانت إجابات لا في الطور المتوسط اكبر بـ(33.33%). ونلاحظ من خلال هذه النسب أن أساتذة الطورين يرون بأن زمن الحصة غير كاف لإجراء عملية التقويم المستمر للكفاءات ولكن النسبة تختلف حيث كانت الأعلى لدى أساتذة الطور الثانوي.

البند الواحد والعشرون: هل تصعب عليك عملية التقويم بالكفاءات التدريس أكثر؟

جدول رقم 34: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا السؤال

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	41	27	68.33	84.37
لا	19	05	30.66	15.62
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 34 والذي يعرض نتائج البند رقم 20 وكانت إجابات أساتذة المتوسط والثانوي أغلبها تؤيد بأن عملية التقويم بالكفاءات تصعب عليهم التدريس أكثر. بنسب (68.33%) للمتوسط و بنسبة أكبر لدى أساتذة الثانوي حيث بلغت (84.37%). بينما بقية إجابات لا فكانت (15.62%) لدى أساتذة الثانوي. و كانت إجابات لا في الطور المتوسط اكبر بـ(30.66%). ونلاحظ من خلال هذه النسب أن أساتذة الطورين يرون بأن عملية التقويم بالكفاءات تصعب عليهم التدريس أكثر ولكن النسبة تختلف حيث كانت الأعلى لدى أساتذة الطور الثانوي.

البند الثاني والعشرون: هل تستخدم سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد؟

جدول رقم 35: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

	التكرارات		النسبة المئوية		جدول رقم 32
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	%	%	
دائما	03	02	05.00	06.25	
أحيانا	09	05	15.00	15.62	
أبدا	48	25	80.00	78.12	
المجموع	60	32	100	100	

من خلال الجدول رقم 35 نلاحظ أن أغلب الإجابات تتركز على أن الأساتذة أبدا لا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد بنسب (78.12%) و(80%) لأساتذة الثانوي والمتوسط على التوالي. تليها نسبة (15%) من أساتذة المتوسط و(15.62%) من أساتذة الثانوي أبدا أحيانا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد خلال إجراء العملية التقويمية. بينما الفئة التي دائما ما تلجئ إلى استخدام سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد فكانت النسبة الأضعف من الإجابات و بلغت (05%) لدى أساتذة المتوسط و(06.25%) في الثانوي. ونستنتج من كل هذا، أن أغلب الأساتذة في الطورين لا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد .

البند الثالث والعشرون: هل سلم التنقيط الوارد في المنهاج يتعارض مع مستوى التلاميذ الذين تدرسههم؟

جدول رقم 36: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	58	32	96.66	100
لا	02	00	03.33	00
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 36 والذي يعرض نتائج السؤال رقم 23 وكانت إجابات أساتذة المتوسط والثانوي أغلبها تؤيد بأن سلم التنقيط الوارد في المنهاج يتعارض مع مستوى التلاميذ بنسب (96.66%) للمتوسط و بنسبة أكبر لدى أساتذة الثانوي حيث بلغت (100%). بينما بقية إجابات لا فكانت (03.33%) في الطور المتوسط. ونلاحظ من خلال هذه النسب أن أساتذة الطورين يرون بأن سلم التنقيط الوارد في المنهاج يتعارض مع مستوى التلاميذ الذين يدرسونهم.

السؤال الرابع و العشرون: هل تكوينكم لم يتعرض إلى العملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية بالتفصيل ؟

جدول رقم 37: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا السؤال

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %

65.62	35.00	21	21	نعم
34.37	65.00	11	39	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 37 والذي يعرض نتائج السؤال رقم 24 وكانت إجابات أساتذة المتوسط المفحوصين أغلبها لا بنسبة (65.00%) و نعم (35.00%). أي أن التكوين الذي تلقاه الأساتذة تعرض إلى العملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية بالتفصيل بينما لدى أساتذة الثانوي فنجد العكس من ذلك تماما فكانت إجابات نعم هي الأكبر حيث بلغت النسبة (65.62%) مقابل (34.37%) لإجابات لا. ونلاحظ من خلال هذه النسب أن أساتذة الثانوي تكوينهم لم يتعرض إلى العملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية بالتفصيل.

وبذلك من خلال هذه النسب نلاحظ هناك فروق في إجابات الأساتذة في الطورين

البند الخامس والعشرون: هل طبيعة عملية التقويم المعتمدة في التدريس وفق المقاربة

بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية تعيقك من تطبيق هذه المقاربة ميدانيا؟

جدول رقم 38: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

النسبة المئوية		التكرارات		
م %	ث %	أساتذة الثانوي	أساتذة المتوسط	
78.12	66.66	25	40	نعم
21.87	33.33	07	20	لا
100	100	32	60	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 38 والذي يعرض نتائج البند المباشر لخدمة الفرضية الموضوعية حول ما إذا كان طبيعة عملية التقويم المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية تعيق الأساتذة من تطبيق هذه المقاربة ميدانيا ، وكانت الأغلبية من المفحوصين أجابوا بنعم حيث بلغت النسبة (66.66%) لدى أساتذة المتوسط و كانت النسبة (78.12%)، لدى أساتذة الثانوي أما إجابات لا فكانت لدى المتوسط (33.33%) و(21.87%) للثانوي ، وهذا يدل على أن أغلب الأساتذة في الطورين يتفقون على أن طبيعة عملية التقويم

المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية، تعيق من تطبيق هذه المقاربة ميدانيا وذلك بنسب متفاوتة.

دراسة الفروق بين أساتذة الطورين في المحور الثالث.

جدول رقم (39): يبين الفروق بين أساتذة الطورين " المتوسط و الثانوي في أن طبيعة عملية التقويم المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية والرياضية، تعيق من تطبيق هذه المقاربة ميدانيا.

مجموع ت م	لا			نعم			الإجابة أساتذة الطور
	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	
420	31,66	114,13	133	68,33	305,86	287	المتوسط
224	18,75	60,86	42	81,25	163,13	182	الثانوي
644			175			469	المجموع

ت م: التكرار المشاهد. الجدول رقم (39). ت ت: التكرار المتوقع.

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 40

الجدول رقم (40): يبين نتائج اختبار ك²

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² جدولة	ك ² محسوبة
غير دالة إحصائيا	ك ² > ك ² ج	1	0,05	3,84	12,37

يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي (12,37) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية تساوي 02 اصغر من ك² الجدولة و التي تساوي (3,84).
(ك²جدولة > ك²محسوبة).

ومنه نقول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع ونقبل الفرض البديل ، و عليه يمكننا القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق العملية التقويمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

الجدول رقم (41): يشتمل على مقارنة إجابات الأساتذة حول البند رقم: (22)

مجموع ت م	أبدا			أحيانا			دائما			الإجابة أساتذة الطور
	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	
60	80	47,60	48	15	09,13	09	05	03,26	03	المتوسط
32	78,12	25,39	25	15,62	04,86	05	6,25	1,73	02	الثانوي
92			73			14			05	المجموع

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية: جدول رقم 16
الجدول رقم (42) الفروق بين إجابات الأساتذة حول البند بعد تطبيق اختبار ك²

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² جدولة	ك ² محسوبة
دالة إحصائيا	ك ² > ك ² ج	2	0,05	5,99	0,07

يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي (0,07) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية تساوي (02) اصغر من ك² الجدولة و التي تساوي (5,99).
(ك² محسوبة > ك²جدولة).

• وعليه ومن نتائج الجداول رقم (40) ورقم (42)، والخاصة بالفرضية الثالثة نقول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع نسبيا ونقبل الفرض البديل ، وعليه يمكننا القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق العملية التقويمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. غير أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في الأجوبة عن العبارة رقم (22) والمتعلقة باستخدام سلم التنقيط للكفاءات خلال العملية التقويمية. بنسبة (80 %) من أساتذة المتوسط (78 %) من أساتذة الثانوي

4. عرض نتائج الفرضية الرابعة:

• الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي وتشتمل على العبارات ذات الأرقام (26- 27- 28- 29- 30- 31- 32- 33- 34- 35).

البند السادس والعشرون: خلال عملك كأستاذ التربية البدنية هل تطبق التدريس وفق ؟
جدول رقم 43: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

النسبة المئوية	التكرارات
----------------	-----------

أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %	
46	18	76.66	56.25	الطريقة الكلاسيكية
14	14	23.33	43.75	المقاربة بالكفاءات
60	32	100	100	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 43 أن (76.66%) أساتذة المتوسط يدرسون بالطريقة الكلاسيكية و بلغت نسبة لأساتذة الثانوي الذين يدرسون بالطريقة الكلاسيكية أيضا (56.25%) ، أما نسبة الأساتذة الذين يدرسون بطريقة المقاربة بالكفاءات فكانت لدى (23.33%) للمتوسط و(43.25%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب أن أساتذة الطور المتوسط هم الأكثر استخداما للطريقة الكلاسيكية من نظرائهم في الثانوي لذا كانت النسبة الأعلى من إجاباتهم بنعم.

البند السابع والعشرون: هل تجد صعوبات في صياغة أهداف إجرائية لتطبيقها ميدانيا وفق المقاربة بالكفاءات؟

جدول رقم 44:نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

التكرارات		النسبة المئوية		
أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %	
46	12	76.66	37.50	نعم
14	20	23.33	62.50	لا
60	32	100	100	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 44 أن (76.66%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بـ نعم و بلغت النسبة لأساتذة الثانوي (37.50%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (23.33%) و(62.50%) للثانوي، ونستنتج من خلال هذه النسب أن أغلب أساتذة الطور المتوسط يجدون صعوبات في صياغة أهداف إجرائية لتطبيقها ميدانيا وفق المقاربة بالكفاءات بينما العكس لدى أساتذة الطور الثانوي. أي أن هناك في فروق في إجابات الأساتذة على هذا البند.

البند الثامن والعشرون: هل نقص التكوين وفق التدريس بالكفاءات يصعب عليك برمجة تمارين تعليمية وفق هذه المقاربة؟

جدول رقم 45:نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

التكرارات	النسبة المئوية
-----------	----------------

أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %	
42	12	70.00	37.50	نعم
18	20	30.00	62.50	لا
60	32	100	100	المجموع

نلاحظ من خلال الجدول رقم 45 أن (70%) من إجابات أساتذة المتوسط كانت بـ نعم و بلغت النسبة لأساتذة الثانوي (37.50%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (30%) و(62.50%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب أن نقص التكوين وفق التدريس بالكفاءات يصعب علي أساتذة الطور المتوسط برمجة تمارين تعليمية وفق هذه المقاربة بينما نجد العكس لدى أساتذة الطور الثانوي فنقص التكوين وفق التدريس بالكفاءات لا يصعب على اغلبهم برمجة تمارين تعليمية وفق هذه المقاربة. أي أن هناك في فروق في إجابات الأساتذة على هذا البند أيضا.

البند التاسع والعشرون: هل تعتقد بأن تكوينك يساعدك على استخدام الوضعيات الإشكالية في التعلم بسهولة ؟

جدول رقم 46: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند

التكرارات		النسبة المئوية		
أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %	
17	04	28.33	12.50	نعم
43	28	71.66	87.50	لا
60	32	100	100	المجموع

نلاحظ

من خلال الجدول رقم 46 أن (71.66%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ لا و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (87.50%)، أما الإجابات بنعم فكانت لدى المتوسط (28.33%) و(12.50%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب أن التكوين الذي تلقاه الأساتذة في الطورين لم يكن كافيا ليساعدهم على استخدام الوضعيات الإشكالية في التعلم بسهولة .

البند الثلاثون: هل نقص تكوينك وفق التدريس بالكفاءات يسبب لك مزيد من الصعوبات في تحديد مستويات الكفاءات التعليمية ؟

جدول رقم 47: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

التكرارات		النسبة المئوية		
أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %	

نعم	55	25	91.66	78.12
لا	05	07	08.33	21.87
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 47 أن (91.66%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (78.12%)، أما الإجابات بلا فكانت لدى المتوسط (08.33%) و(21.87%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب بأن نقص التكوين وفق التدريس بالكفاءات لدى الأساتذة في الطورين، بسبب لهم مزيد من الصعوبات في تحديد مستويات الكفاءات التعليمية.

البند واحد و ثلاثون: هل ترى بأن شرح المقاربة بالكفاءات لم يكن كافيا خلال التكوين للأستاذ لكي يطبقها بسهولة؟

جدول رقم 48: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	54	31	90.00	96.87
لا	06	01	10.00	03.12
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 48 أن (90%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (96.87%)، أما الإجابات بلا فكانت لدى المتوسط (10%) و(03.12%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب بأن شرح المقاربة بالكفاءات لم يكن كافيا خلال التكوين للأستاذ لكي يطبقها بسهولة. سواء لدى أساتذة المتوسط أو أساتذة الثانوي.

البند إثنان و ثلاثون: - هل هناك نقص في الدورات تكوينية المخصصة لشرح الجانب التطبيقي (كيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان)؟

جدول رقم 49: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	41	14	68.33	43.75
لا	19	18	31.66	56.25

المجموع	60	32	100	100
---------	----	----	-----	-----

نلاحظ من خلال الجدول رقم 49 أن (68.33%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (43.75%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (31.66%) و(56.25%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب بأن هنالك فروق في آراء الأساتذة حول النقص في الدورات التكوينية المخصصة لشرح الجانب التطبيقي للمقاربة بالكفاءات في الميدان .

البند الثالث و ثلاثون: هل تكوينك النظري، وفق المقاربة بالكفاءات وحده غير كاف لاستيعابك هذه البيداغوجية؟

جدول رقم 50: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	50	32	83.33	100
لا	10	00	16.66	00
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 50 أن (83.33%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (100%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (16.66%) و(00%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب بأن التكوين النظري، وفق المقاربة بالكفاءات وحده غير كاف لاستيعاب الأساتذة في الطورين على حد سواء هذه البيداغوجية.

البند الرابع و ثلاثون: هل تعتقد بأن محتوى التدريس بالكفاءات يصعب أم يسهل عمل أستاذ التربية البدنية والرياضية؟

جدول رقم 51: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
يصعب	38	21	63.33	65.62
يسهل	22	11	36.66	34.37

المجموع	60	32	100	100
---------	----	----	-----	-----

نلاحظ من خلال الجدول رقم 51 أن (63.33%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (65.62%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (36.66%) و(34.37%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب أن أغلب الأساتذة يرون بأن محتوى التدريس بالكفاءات يصعب أكثر عمل أستاذ التربية البدنية والرياضية.

البند الخامس و ثلاثون: هل تعتقد بأن محتوى التدريس بالكفاءات يصعب أم يسهل عمل أستاذ التربية البدنية والرياضية؟
جدول رقم 52: نعرض فيه التكرارات ونسب الإجابات عن هذا البند.

	التكرارات		النسبة المئوية	
	أساتذة المتوسط	أساتذة الثانوي	م %	ث %
نعم	48	29	80.00	90.62
لا	12	03	20.00	09.37
المجموع	60	32	100	100

نلاحظ من خلال الجدول رقم 52 أن (80%) من أساتذة المتوسط أجابوا بـ نعم و بلغت النسبة لدى أساتذة الثانوي (90.62%)، أما الإجابات بـ لا فكانت لدى المتوسط (20%) و(09.37%) للثانوي ، ونستنتج من خلال هذه النسب أن أغلب الأساتذة يرون بأن نقص التكوين في المقاربة بالكفاءات يعيقهم في تطبيقها ميدانياً.

و الجدول رقم (53) يبرز مقارنة نتائج إجابات الأساتذة حول المحور الرابع والمخصص للتكوين وفق المقاربة بالكفاءات.

مجموع ت م	لا			نعم			الإجابة أساتذة الطور المتوسط
	%	ت ت	ت م	%	ت ت	ت م	
600	27,16	185,86	163	72,83	414,13	437	

320	38,12	99,13	122	61,87	220,86	198	الثانوي
920			285			635	المجموع

ت م: التكرار المشاهد. ت ت: التكرار المتوقع.

ومن الجدول السابق و بعد استخدام اختبار (ك²) توصلنا إلى النتائج التالية:

جدول رقم 54: يبين نتائج دراسة الفروق بين الأساتذة في المحور الرابع.

اتخاذ القرار	المقارنة	درجة الحرية	مستوى الدلالة	ك ² جدولة	ك ² محسوبة
دالة إحصائية	ك ² م > ك ² ج	1	0,05	3,84	11,71

يتضح من الجدول أعلاه أن ك² المحسوبة و التي تساوي (11.71) عند مستوى دلالة

(0,05) ودرجة حرية تساوي (01) اصغر من ك² الجدولة و التي تساوي (3,84).

(ك²جدولة > ك²محسوبة).

- و عليه ومن نتائج الجدول (53) الجدول رقم (54)، والخاصة بالفرضية الرابعة نقول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع ونقبل الفرض البديل و عليه يمكننا القول أنه. توجد فروق دالة إحصائية في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

الفصل السادس

مناقشة و تفسير النتائج

1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى
2. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثانية
3. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الثالثة
4. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الرابعة

استنتاج عام
اقتراحات و توصيات

1. مناقشة و تفسير نتائج الفرضية الأولى:

انطلق البحث من فرضية جزئية أولى مفادها.

- **الفرضية:** لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

وبالرجوع إلى النتائج المعروضة خاصة الجدول رقم(14)، نجد أن الأساتذة في الطورين أجمعوا في جوابهم عن البند التاسع للمحور الأول والذي هو عبارة عن سؤال مباشر لخدمة الفرضية الموضوعية على أن صعوبة محتوى المنهاج تعيق تطبيقه ميدانياً.

حيث كانت نسبة الإجابات بنعم(68,75%) لأساتذة الثانوي.و(58,33%) للمتوسط، أما كثرة الإجابات بنعم كانت نتيجة لكثرة المفاهيم والمصطلحات الجديدة والتي جاءت بها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات. هذه المفاهيم والمصطلحات والتي يرى(46,66%) من أساتذة الطور المتوسط بأنها غير مفهومة تماماً.و(28,33%) يرى بأنها إلى حد ما مفهومة.مقابل 50,50% غير مفهومة و(12,50%) مفهومة إلى حد ما لأساتذة الطور الثانوي. كما يتضح من نتائج الجدول رقم (8) ومن أجوبة الأساتذة في الطورين، أن صياغة المؤشرات والكفاءات التعليمية الواردة في منهاج الكفاءات تعيق من تطبيقه ميدانياً.

ونعتبر أن نتائج الإجابات ذات دلالة، حيث كانت الأهداف تصاغ على شكل مهارة أو تقنية يتطلب تعلمها أصبحت الآن عبارات تحتوي على أكثر من متغير وبصيغات أدبية أكثر منها ميدانية مما يتطلب جهداً لتحليلها وفهمها، وكمثال على هذا: لما كان الهدف التعليمي على شكل تعلم مهارة التمرير والاستقبال في كرة اليد مثلاً، صار الآن في المنهاج الجديد هو البحث عن حلول للانشغالات الحركية المواجهة باستعمال حركات صحيحة. أو هذا مثال آخر: حسن التصرف عند مواجهة موقف يقتضي تعامل يدفع إلى تنظيم الجهد في الزمان والمكان. (اللجنة الوطنية للمناهج، 2003، ص.143).

كما أن محتويات المنهاج الحالي لا تتكيف مع مستويات التلاميذ في المراحل التدريسية المختلفة التي وضع لأجلها هذا ما تظهره إجابات الأساتذة على السؤال الخامس. حيث كانت الإجابات بنعم في الطورين المتوسط والثانوي كما يلي على التوالي(70%) و (75%). ولقد أوردنا في الفصل النظري الأول. المناهج الجديدة ونقائصها والتي من بينها صعوبة القيام بتجريب المناهج

قبل تعميمها (نظرا للاستعجال) قصد اختبار الفرضيات المنهجية وتجريب قابلية تطبيقها وإجراء التصحيحات الأولية عليها.

مما يؤدي حتما بالضرورة إلى عدم الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المنتظرة والمنبثقة من هذا المنهاج الجديد بحيث كانت الإجابات حول البند الذي خصص لمدى تحقيق الكفاءات المسطرة وكانت نسبة الأساتذة الذين يحققون ذلك دائما تقدر بـ (11,95%) في الطورين، بينما الأغلبية من الأساتذة فإنهم أحيانا ما يقومون بتحقيق الكفاءات المسطرة، وهذا بنسب متقاربة بين الثانوي والمتوسط كما نعرضها فيما يلي على التوالي، (78,12%) و (66,66%). وذلك لأن معظم الأساتذة في الطورين أصبحوا لا يلتزمون بمحتوى المقرر الدراسي الوارد في منهاج الإصلاحات الذي يراه (75%) من أساتذة الطور الثانوي و (60%) من أساتذة المتوسط صعب التحقيق والتطبيق ميدانيا وذلك حسب رأيهم يعود إلى:

- الاكتظاظ في الصفوف الدراسية.
 - النقص الفادح في الوسائل والهيكل التربوية الخاصة بحصة التربية البدنية والرياضية.
 - ضعف المستوى لدى التلاميذ بسبب عدم ممارسة التربية البدنية والرياضية في الطور الابتدائي والتي تعد أهم مرحلة لاكتساب المهارات والمبادئ الأولية للأنشطة الرياضية.
 - عزوف التلاميذ عن الحصة بسبب عدم وجود حوافز (ضعف معامل المادة)...
- و كل هذه الصعوبات تكرر ذكرها غالبا في الإجابة على السؤال الفرعي رقم (06) من الاستبيان.

وبالعودة إلى الجانب النظري من الدراسة وبالضبط الفصل الأول منها فقد أشرنا ومن خلال جدول لأهم نقائص المناهج الحالية وكذا الآثار الناجمة عن ذلك.

ويمكن تدعيم كل ما سبق بالإشارة النتائج التي وصل إليها قاسم شحات جعفر الوتيشي فيما يخص معوقات تطبيق مناهج التربية البدنية و الرياضية ميدانيا، حيث أعطى مجموعة منها، نلخصها في (عدم تحقيق أهداف منهج التربية البدنية للأهداف المرتبطة بتعليم المتعلمين، عدم مراعاة محتوى المنهج لاستعدادات أو لقدرات المتعلمين، عدم مناسبة المحتوى للزمن المخصص لتعليمه المادة، صعوبة تنفيذ المحتوى بالإمكانات المتاحة) (www.ksu.edu.sa) وهذا ما يدعم النتائج المتوصل لها في الفرضية الأولى.

وأخيرا هذا ما يؤدي بنا إلى القول انه يوجد فرق شاسع بين المحتوى النظري للمنهاج الجديد وفق المقاربة بالكفاءات وتطبيقه ميدانيا. أي يصعب تحقيق محتوى المنهاج ميدانيا وفق هذه المقاربة وذلك في الطورين المتوسط والثانوي.
ومن خلال كل ما سبق وبعد مقارنة استجابات الأساتذة إحصائيا حول الفرضية الأولى للدراسة نقول أنها محققة تماما أي أنه.
لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

2 مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثانية:

الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

إن من أهم شروط تحقيق الكفاءات والأهداف التربوية الاختيار الأمثل للطرائق والأنشطة والأساليب التربوية الفعالة ، التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي وتؤكد على المعالجة للإشكاليات، حيث يركز ذلك على استخدام الوسائل التعليمية بما من شأنه أن يسهل العمليات العقلية ويسرع في إتقان الأداء الحركي لدى التلاميذ (طيب نايت سليمان، 2004، ص.54).

ونقص الوسائل التربوية في المؤسسات يعيق تطبيق أوجه النشاط المختلفة في حصة التربية البدنية وهذا ما يتضح لنا من خلال إجابات الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي عن هذا المحور من الاستبيان حيث خصص البند رقم(17)كسؤال مباشر في خدمة الفرضية الموضوعية فكانت (96,66 %) من إجابات أساتذة المتوسط و (87,50 %) من إجابات أساتذة الثانوي بنعم، أي أن نقص الوسائل التربوية في المؤسسات يعيق فعلا تطبيق التدريس وفق هذه المقاربة.ومن الجدول رقم(19)والمخصص للبند العاشر، تبرز إجابات الأساتذة أن(68,75 %) من الثانويات وأكثر من(46,66%) من المتوسطات في ولاية بسكرة تفتقر إلى ابسط لوازم الممارسة الرياضية.كالكرات والحواجز وميادين القفز والرمي والكرات الحديدية.....إلخ.حيث نجد أن أغلب الأساتذة ينجزون حصتهم في ساحة غير مهياة تماما أو في الفناء بين الأقسام والحجرات مما يفرض عليه ضغط كبير خاصة للتحكم في التلاميذ أو

حتى تخطيط وضعيات تنافسية يحاول فيها التلميذ التعبير عن انفعالاته بالصيحات وتحية أصدقائه بصوت مرتفع.

وبالعودة إلى الجدول رقم(24)دائما وفي تحليلنا لإجابات الأساتذة حول العبارة رقم(15) من الاستبيان فإنه في ظل نقص الفادح للوسائل التربوية في المؤسسات فإن أكثر من (75%) من أساتذة المتوسط وأكثر من (56%) من أساتذة الثانوي يلجئون إلى برمجة نشاط كرة القدم كنشاط ترويجي بديل ، على الرغم من أنه غير مدرج ضمن المناهج التربوية المقررة للتدريس، وهذا لما يحتويه من خطورة على التلاميذ وحتى الممتلكات، ولكنه نشاط لا يتطلب وسائل كبيرة فقط مساحة، وكرة. وهذا في مواجهة عزوف التلاميذ عن النشاط في ظل غياب الهياكل والإمكانيات هذا المشكل الذي يواجهه (66,66%) من أساتذة المتوسط و(56,25%) من أساتذة الثانوي. كذلك بالإضافة إلى الاكتظاظ في الأفرج التربوية الذي أصبح لا يتناسب مع الإمكانيات المتوفرة حسب الأغلبية الساحقة من آراء الأساتذة المفحوصين.

وبالعودة قليلا إلى الوراء فإننا في هذه الدراسة نتفق أيضا مع قاسم شحات جعفر الوتيشي فيما يخص معوقات تطبيق مناهج التربية البدنية و الرياضية ميدانيا، حيث أعطى مجموعة منها، أبرزها كان ربط صعوبة تنفيذ المحتوى بالإمكانات المتاحة (www.ksu.edu.sa) وهذا ما يدعم النتائج المتوصل لها في الفرضية الثانية.

كذلك نتفق مع دراسة دراسة د. معين أحمد عودات و أ. عبد الحكيم خصاونه .تحت عنوان: **المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية في المدارس الحكومية الأردنية.** توصلت الدراسة إلى بعض المشكلات المهنية التي تواجه مدرس التربية الرياضية التي تتعلق بالمنهاج والإمكانات واقترح بعض الحلول لمعالجتها والحد منها.

(W.ULUM.NLWW 12.02.2010)

ومن خلال ما تم سرده وبالعودة إلى الجدول رقم(27) فإن مجموع نسبة الإجابات بنعم كانت لدى أساتذة المتوسط أكثر من (70%) مقابل (29%) ل لا. و مجموع نسبة الإجابات بنعم كانت لدى أساتذة الثانوي أكثر من (72%) مقابل (27%) ل لا.

وهذا ما يدل على تقارب وجهات النظر بين الأساتذة فيما يخص نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق بيداغوجية الكفاءات في التربية البدنية والرياضية التي تقوم على أن التلميذ هو

المحور في العملية التعليمية عليه أن يكتشف بنفسه من خلال وضعيات يختارها ويصممها الأستاذ وفي التربية البدنية والرياضية هذه الوضعيات تتطلب وسائل وإمكانيات عديدة لتنفيذها وتحقيق الكفاءات المستهدفة. ويتضح من الجدول رقم(28) أن ك₂ المحسوبة و التي تساوي (3,43) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية تساوي (02) اصغر من ك₂ الجدولة والتي تساوي 5,99. (ك₂ محسوبة > ك₂ مجدولة).

وعليه ومن نتائج الجداول (27)،(28)،والخاصة بالفرضية الثانية بأننا نقبل الفرض الصفري الموضوع وعليه يمكننا القول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية، المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات، بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

03. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الثالثة:

الفرضية: لا توجد فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق العملية التقويمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

يعتبر التقويم من مكونات المنهاج ومن التقنيات التي يجب أن يعطيها الأستاذ أهمية أثناء الإعداد وعليه أن يدرك أنواعه ووسائله التطبيقية، حيث يتمكن من استثماره مع تلاميذه ويدرك قدرة الاستيعاب المحصلة. (الكتاب السنوي،2000،ص.82).

ومن خلال نتائج المحور الثالث المخصص تطبيق العملية التقويمية في التربية البدنية،والتي والذي يبرز البند رقم (19) والذي فرغت نتائجه في الجدول رقم (32)والمتردد حول ما إذا كان الأساتذة يقومون بإجراء عملية التقويم بالكفاءات بصفة منتظمة فإن (65%) من أساتذة الثانوي ويقابله (48,33%) من أساتذة المتوسط يرون أيضا أنه من الصعب القيام بإجراء عملية التقويم بالكفاءات بصفة منتظمة،ويبرر الأساتذة ذلك بأن الوقت غير كاف للأساتذة لأجراء التقويم بصفة منتظمة خاصة التقويم التكويني المسائر للعملية التعليمية، حيث يكفي الأساتذة بالتقويم التشخيصي في بداية كل وحدة تعليمية والتقويم التحصيلي في نهايتها وذلك عند إجاباتهم على البند(20)حيث كانت الإجابات بأن الوقت غير كاف بنسبة (87%) للثانوي و (66%) للأساتذة المتوسط وهذا يرجع أيضا إلى أن التحول في المقاربات و التغيير الحاصل في ظل هذه البيداغوجية والذي مس العوامل التالية (صيرورة العملية التعليمية، الأهداف المسطرة، بالإضافة إلى طرائق التدريس و العملية التقويمية أيضا).هذه حقيقة اتضحت لنا في الجانب

النظري، حيث أن الفصل الأول في إطار بحثنا تطرقنا إلى عنصر أجرأة المقاربة بالكفاءات الذي تحدثنا فيه عن مختلف التغييرات التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات على المنهاج الجديد. وطرائق التدريس النشطة بالإضافة إلى التصور الآخر أو الجديد لعملية التقويم.

ومن خلال الإجابات عن البند (21) يرى (68,33%) من أساتذة المتوسط و(65%) من أساتذة الثانوي أن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات تصعب عليهم عملية التدريس أكثر لأسباب متعددة.

- صعوبة التحكم في الأفواج الدراسية بسبب الاكتظاظ
- ضعف مستوى التلاميذ في عدة جوانب بدنية وتقنية
- العزوف عن بعض الأنشطة وتفضيل أنشطة على حساب أخرى كتفضيل الأنشطة الجماعية ككرة اليد وكرة السلة والطائرة على حساب الأنشطة الفردية العاب القوى. (كالجري والرمي....).

مما يجعل (77%) من أساتذة المتوسط و(78%) من أساتذة الثانوي أبدا لا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج والذي يعتبره (98%) من أساتذة المتوسط و(100%) من أساتذة الثانوي لا يتماشى مع مستوى التلاميذ في المراحل الدراسية المختلفة، خاصة البنات منهم بسبب ضعف الممارسة الرياضية عامة والعزوف لدى بعض المناطق المحافظة بسبب بعض العادات. وكذا عدم ممارسة التربية البدنية في الطور الابتدائي كما أن حصة التربية البدنية والرياضية من خلال ساعتين أسبوعيا لا يمكنها أن ترفع لوحدها وتحسن من الأداء البدني و المهاري لجميع التلاميذ .

ومن خلال الجدول رقم(39) وبمقارنة إجابات الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي يبرز لنا أن هناك اختلاف بين آراء الأساتذة حيث كانت نسبة الإجابات بنعم للطور المتوسط تقدر بـ (68,33%) والثانوي بـ (81%) أي أن نسب الثانوي هي الأعلى وبعد تطبيقنا لاختبار (ك2) والتي عرضنا نتائجها في الجدول (40) و يتضح من خلالها أن ك2 المحسوبة و التي تساوي (12,37) عند مستوى دلالة 0,05 ودرجة حرية تساوي(02) اصغر من ك2 الجدولة والتي تساوي(3,84). (ك2 مجدولة > ك2 محسوبة). ومنه نقول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع نسبيا ونقبل الفرض البديل ، وعليه يمكننا القول أنه توجد فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق العملية التقويمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور

المتوسط والثانوي ومن خلال الجدول رقم (41) الذي نحل فيه الإجابات حول البند رقم(22) يتضح من هذا الجدول أن (80%) من أساتذة المتوسط و(78%) من أساتذة الثانوي لا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد للكفاءات وبعد تطبيق إختبار كا² والذي عرضنا نتائجه في الجدول رقم (42) نجد أن كا² المحسوبة و التي تساوي (0,07) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية تساوي (02) اصغر من كا² الجدولة والتي تساوي(5,99). (كا² محسوبة > كا² مجدولة). أي أنه لا توجد فروق بين الأساتذة في إجاباتهم عن هذه العبارة أي أنهم لا يستخدمون سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد للكفاءات وعليه ومن نتائج الجدول (40) و الجدول (42) والخاصة بالفرضية الثالثة نقول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع نسبيا ونقبل الفرض البديل ، وعليه يمكننا القول أنه توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات تطبيق العملية التقييمية وفق بيداغوجية الكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي. غير أنه لا توجد فروق في الأجوبة عن العبارة رقم(22) والمتعلقة باستخدام سلم التنقيط للكفاءات خلال العملية التقييمية.

وبالتالي فالفرضية الموضوعية غير محققة. ومن هنا فمن الضروري أن تتضمن المناهج شروحا كافية وإجابات تجعل المعلم على دراية بكل ما يحيط بالعملية، خاصة عند ما يقوم بنشاطات التقييم خاصة أنه الوسيلة التي تمكنه من معرفة مدى فعالية العملية التعليمية التي يقوم بها ومدى تحقيقه للأهداف. بالإضافة إلى تسطير دورات تكوينية لشرح هذه العملية لأساتذة أكثر فأكثر وهذا جانب أيضا لا يجب أن نخفل عنه.

04. مناقشة وتفسير نتائج الفرضية الرابعة:

• **الفرضية:** لا توجد فروق دالة إحصائيا في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

يتضح لنا من خلال الجدول رقم (53) والخاص بعرض ومقارنة نتائج المحور الرابع ارتفاع نسبة الإجابات بنعم حيث تقدر بـ(72%) عند أساتذة المتوسط و (61%) عند أساتذة الثانوي أي أن نقص التكوين وفق هذه البيداغوجية الجديدة يعيق من تطبيقها ميدانيا وأن التكوين لم يكن كما كان يتطلع إليه الأساتذة. وبالرجوع إلى الجدول رقم(43) فإن الإجابات حول البند(26) فإن (76.66%) من أساتذة الطور المتوسط لا يزالون يدرسون وفق

بيداغوجية الأهداف وأكثر من (78.12%) من أساتذة الطور الثانوي كذلك. وهذا ما يرجعونه لعدة أسباب والتي من بينها عدم ملائمة واقع المدرسة الجزائرية والتي لا يتلاءم مع متطلبات تطبيق هذه البيداغوجية.

كما يبرز الجدول رقم(44) أن أغلب الأساتذة في الطور المتوسط ما يفوق(76.66%) يجدون صعوبات حتى في صياغة أهداف إجرائية وتمارين تعليمية وفق المقاربة الجديدة بينما تختلف نسبة هذه الصعوبة عكس ذلك لدى أساتذة الطور الثانوي حيث بلغ عدد الأساتذة الذين يجدون صعوبات في صياغة أهداف إجرائية وتمارين تعليمية وفق المقاربة الجديدة فقط (37.5%) وترجع هذه الصعوبات حسب آراء الأساتذة إلى صعوبة المفاهيم الواردة في منهج المقاربة الجديدة. ويمكن حقيقة تأكيد النتائج المتوصل إليها بالتأكيد على كثرة المفاهيم عددا وتعقيدها صياغة وفهما، وهذا بالرجوع إلى الجانب النظري، أين تطرقنا في الفصل الأول إلى عنصر يحوي المفاهيم المتعلقة بالمقاربة بالكفاءات، ونظرا لكثرتها لم نذكر إلا البعض منها و الذي اعتبرناه أكثر أهمية في البحث ، حيث وجدنا صعوبة في الإلمام بكل المفاهيم وكذا ضبط تعريفات متفق عليها.

أما السبب الآخر فيرجع أساسا إلى نقص التكوين الذي ذكرناه سابقا، مما يتطلب مجهودات إضافية وذاتية من بحوث لزيادة الفهم، من طرف الأستاذ. وكذا واقع المدرسة الجزائرية يعد من بين الأسباب أيضا التي تزيد من الصعوبات ونؤيد ذلك بالعودة إلى دراسة يوسف قادري الجزائر، 2004، والتي كانت تحت عنوان: "بيداغوجية التدريس بالكفاءات"، والتي توصلت إلى :

- أن تأهيل المدرسين والقائمين على التربية والتعليم في مجال المقاربة بالكفاءات يسهم في تقبل وإنجاح هذه المناهج.

- إن التحكم في المهارات الأساسية للتدريس من طرف الأساتذة ، يسمح بتبني أي مقاربة جديدة.

بالإضافة إلى كل هذا فإن الجانب التطبيقي أو الميداني وكيفية تصميم وضعيات تعليمية حقيقية في الميدان لم تخصص له دورات تكوينية خاصة لدى أساتذة الطور المتوسط، حيث يرى حوالي (70%) من أساتذة هذا الطور أن هناك نقص في هذا النوع من الدورات، بينما

(56%) من أساتذة الثانوي فيرون العكس من ذلك تماما ، ونستطيع أن نرجع ذلك إلى أن أساتذة هذا الطور خصصت لهم العديد من الدورات التكوينية خاصة بالجانب التطبيقي ، واستفادوا منها ، بينما في الطور المتوسط فالدورات المبرمجة مع قلة عددها كانت تخصص للجانب النظري أكثر ، أي لكيفية تخطيط الوحدات التعليمية والتعليمية وكذا المخططات السنوية، صف إلى ذلك غياب مفتش المادة حيث بقي منصب مفتش المادة شاغرا خلال الموسمين الفارطين .

وبالرغم من إجماع الأساتذة في جوابهم حول البند الأخير بأن نقص التكوين يعيق تطبيق هذه البيداغوجية. إلى أنه ومن خلال الجدول رقم(53) و الخاص بمقارنة النتائج ودراسة الفروق بين استجابات الأساتذة في هذا المحور. وبعد تطبيق اختبار (ك2) نستطيع القول بأننا نرفض الفرض الصفري الموضوع ونقبل الفرض البديل وعليه يمكننا القول أنه.

توجد فروق دالة إحصائية في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.

كما أتضح من خلال عرض النتائج أن أساتذة الطور الثانوي أكثر تقبلا وفهما لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات أكثر من نظرائهم في الطور المتوسط وذلك للفروق في الإجابات.

ويبرز ذلك جليا في ثلاث جوانب :

- فروق متعلقة بالقدرة على صياغة الأهداف الإجرائية وفق المقاربة بالكفاءات.
- فروق متعلقة بالقدرة على برمجة تمارين تعليمية وفق المقاربة بالكفاءات.
- فروق متعلقة بنقص التكوين في الجانب التطبيقي والميداني للمقاربة بالكفاءات.

استنتاج عام:

بعد تحليل وإثراء متغيرات البحث نظريا، وإعداد أداة الدراسة الميدانية بغرض جمع البيانات المطلوبة للإجابة على الفرضيات، وعلى ضوء ما توفر من دراسات سابقة والتناول النظري نستطيع أن نستنتج أن الأساتذة في الطورين المتوسط والثانوي يجمعون في الإجابة على الفرضية الأولى من البحث ، على أن صعوبة محتوى منهاج المقاربة بالكفاءات يعيق تطبيقه ميدانيا وذلك لعدم تكييف هذا المحتوى مع معطيات المدرسة الجزائرية، لأن محتوى هذه البيداغوجية مستمد من إصلاحات العديد من المنظومات التربوية في العديد من الدول المتقدمة الغربية خاصة منها الولايات المتحدة الأمريكية وكندا إلى غير ذلك.

هذا بالإضافة إلى أن المدرسة الجزائرية لها خصوصياتها التي تميزها عن مدارس هذه الدول وتعاني الكثير من النقائص في شتى الجوانب ، هذه النقائص التي مست مادة التربية البدنية والرياضية باعتبارها جزء من الأجزاء التي تحويها هذه المدرسة . ويتمثل ذلك النقص في الهياكل والمنشآت، وكذا الوسائل التعليمية المساعدة على تنفيذ أوجه النشاط المختلفة.

وحسب دراستنا هذه فإن أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطورين المتوسط والثانوي في ولاية بسكرة يتفقون. من خلال الفرضية الثانية على أن نقص الوسائل التعليمية في المؤسسات التربوية يعد كأحد أبرز معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي تمخضت عن الإصلاحات التي طبقتها الجزائر بداية من سنة 2003 وما نجم عنها من تغييرات في طرق للتدريس ومحتويات مناهج التي من بينها العملية التقويمية التي تعتبر الوسيلة التي تمكننا من معرفة مدى فعالية العملية التعليمية، والتي وجدنا في هذه الدراسة فروق بين أساتذة الطورين المتوسط والثانوي في إجاباتهم حول إذا ما كانت تعيق تطبيق هذه المقاربة، ليؤكدوا في الأخير أنها تعتبر من بين المعوقات وذلك بنسب مختلفة. في الفرضية الثالثة التي لم تتحقق نسبيا.

والبارز لنا كذلك أن اغلب الأساتذة لا يتحكمون في العملية التقويمية ولا يقومون بإجرائها بصفة منتظمة وهذا ما يرجعونه أساسا إلى صعوبة تطبيقها ميدانيا وكذا نقص التكوين وفق البيداغوجية الجديدة الذي أثبتت إجابات الأساتذة في الطورين أنه يعيق تطبيقها ميدانيا. رغم الفروق في مجموع الإجابات على المحور الأخير .

كما أتضح من خلال عرض النتائج أن أساتذة الطور الثانوي أكثر تقبلا وفهما لبيداغوجية المقاربة بالكفاءات وذلك للفروق في الإجابات.

- اقتراحات وتوصيات:

- في نهاية بحثنا هذا خرجنا بمجموعة استنتاجات تخص الموضوع بشكل عام، ونظرا لتقربنا من بيداغوجية التدريس بالكفاءات لما يقارب عام ونصف من الزمن فإننا في الأخير ارتأينا أن نقدم جملة من الاقتراحات والتوصيات نرفعها إلى كل من يهمهم الأمر.
- القيام بتنظيم وتكثيف الدورات التكوينية لأساتذة التربية البدنية والرياضية تبدأ إن تطلب الأمر الانطلاق (بتاريخ المقاربة بالكفاءات، نشأتها، مفاهيمها،.....)
 - تكثيف وتشجيع الأبحاث والملتقيات العلمية الخاصة بشرح وتبسيط الضوء على المقاربة بالكفاءات.
 - إشراك أهل الميدان من أساتذة ومفتشين في إعادة هيكلة هذه المقاربة (وضع المناهج...).

- تكوين لجنة وطنية تقوم بإحصاء نتائج ومتابعة تطبيق هذه المقاربة عبر مختلف ولايات القطر الوطني.
- القيام بدروس نظرية لمادة التربية البدنية الرياضية بالموازاة مع الدروس التطبيقية.
- زيادة الاهتمام بالمادة وإعطائها مكانتها اللائقة على غرار الدول المتطورة والتي تعتبر منبع بيداغوجية الكفاءات، وذلك بالرفع من معاملها وزيادة حجمها الساعي الغير كاف حاليا بشهادة أهل الاختصاص .
- توفير المنشآت والوسائل البيداغوجية اللازمة لممارسة نشاط بدني تربوي هادف نتاجه تلميذ كفاء.
- ضرورة إدراج مادة التربية البدنية و الرياضية بأستاذ خاص، والشروع في تدريسها وفق المقاربة بالكفاءات في الطور التعليمي الأول، وزرعها في الناشئ منذ بداياته التعليمية، للتخلص من مشكل الفروق الفردية والعادات البالية.
- نظرا للتعداد الكبير للأقسام نقتراح أن تفوج الأقسام التي يفوق تعدادها 30 متعلم إلى فوجين بأستاذين.
- الاهتمام بالنشاط الخارجي وكذا النشاطات اللاصفية وربطها بالمدرسة لرفع الكفاءات لدى التلاميذ وتشجيع التنافسية لديهم وزرع الثقافة الرياضية في النشء .
- الاهتمام بتكوين المكون ومعلم الأجيال وفق هذه البيداغوجية (متطلباتها).

خاتمة

خاتمة

لا شك أن التغييرات الحاصلة في شتى الميادين وعلى جميع الأصعدة تنتبأ بوجود عمل دعوب من قبل الباحثين من أجل الوصول إلى مردود أحسن في كل المجالات. وقد عرف قطاع التربية هو الآخر جملة من التغييرات الجديدة الهادفة إلى الرفع من المستوى العلمي والتحصيلي بصفة عامة من خلال الرقي في أساليب وطرق التدريس وتحديث المناهج بما يتماشى وطموحات المجتمع.

ومع مَقْدَمَ القرن الحادي والعشرين صار واضحا للجميع " شعوبا وحكومات" أن المؤسسات التربوية ينبغي أن تصبح أكثر نجاحا و مردودية مع تنوع المتعلمين وتطور العلوم و المعارف. وقد جاءت بيداغوجية المقاربة بالكفاءات كفلسفة تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة و الكفاءة الشخصية المتوازنة الفعالة للوصول به إلى المشاركة الايجابية يؤسس بها موقعا لنفسه في المجتمع و العالم.

هذا التصور المنشود للمتعلم مواطن الغد لا يمكن بلوغه إلا من خلال مناهج تشكل لبنة متينة تساهم في بناء الكفاءات على أساس مبدأ الحاجة و الحرية، من منطلق أن هذه البيداغوجية ذات النسق المفتوح تتطلب تخطيطا ديداكتيكيا مرنا يقوم على ما يعرف بالوضعيات الخصبة القابلة لإنتاج تعليمات حقيقية، وذلك بدروس تنشطها وضعيات تكون في خدمة كفاءات من قبل المتعلم والنقد الذاتي والانفتاح على المحيط والمعرفة و المهارات الداعمة لها وهو ما يستدعي العمل الجماعي و التعاوني داخل الصف الدراسي أو خارجه.

وإذا كان ذلك هو المنظور الجديد للفعل التعليمي فإنه يستدعي في المقابل تصور آخر لفعل التقويم عبر تقويم الكفاءة، مما يسمح باتخاذ قرار حول مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة من عدمه، ويتفق معظم دعاة الإصلاح على أن زيادة فعالية المدرسين و حنكتهم عامل حاسم في نجاح الجهود التي تبذل حاليا لإصلاح التعليم على مستوى المنظمات الدولية و الإقليمية المتخصصة أو على مستوى الدول باختلاف مستويات نموها الاقتصادي و الاجتماعي، كما يتفقون جميعا على أن نوع البيداغوجيا الذي نحتاجها لنساعد التلاميذ على أن يتقنوا محتوى المناهج الدراسية الأكثر طموحا له من متطلبات و مقتضيات ابعده و اكبر من ذلك النوع الذي نحتاجه لكي يكتسب التلاميذ المعارف و المهارات الروتينية الرتيبة.

لقد أصبح واضحا بدرجة اكبر أن القدرات و الكفاءات التي يحتاجها المدرسون لكي ينجحوا في تحقيق الأهداف المسطرة في المناهج تتطلب إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة و أثناءها قصد تأهيلهم لخوض معركة الإصلاح التربوي الشامل، ذلك لان المعلمين في حاجة إلى معارف عميقة لكي ينموا استراتيجيات التدريس ويطوروا المنهاج بما يتلاءم مع المدخلات المتنوعة للتعلم، و الخبرات المتباينة و الخلفيات التي لدى المتعلمين ومستويات معرفتهم السابقة ولكي يفهموا كيفية التعامل مع التلاميذ وفق خصائص نموهم العقلية، الجسمية و الانفعالية.

ويبقى في الأخير أن التدريس بمنظور المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية و الرياضيـة التجسيد الواقعي للمعرفة المكتسبة و المهارات المبنية بالتكوين والخبرات المترسخة عبر التجارب و الوضعيات و المواقف المتباينة و المتشابهة المعاشة خلال حصة التربية البدنية و الرياضية، وتبقى أيضا هذه المادة مجالا خصبا و ملائما لزرع المعرفة العلمية وفق هذه البيداغوجية والتي يتضح نتاجها جليا على عدة أصعدة و مجالات كثيرة بشرط إذا ما ربطت بعدة عوامل تعمل على نجاحها و تسير بها إلى بر الأمان مما ينعكس على تحسين الأوضاع الخاصة بكل فرد في إطاره الاجتماعي و يسهم في بلورة فلسفة و ثقافة النشاط البدني الرياضي و ترقيته و البلوغ به إلى المستوى المأمول.

ونرجو أن نكون في النهاية قد أزلنا ولو القليل من اللبس لدى المتلقي و المهتم بهذا الجانب من خلال المراحل المختلفة للبحث وان نكون قد قربنا ولو بقليل هذه البيداغوجيا إلى ذهن الكثيرين من كانوا في السابق هي حيز انشغالهم وان يجدوا من خلاله ضالتهم.

ملخص الدراسة :

تهدف هذه الدراسة المقارنة لمعرفة دلالة الفروق في استجابات أساتذة التربية البدنية والرياضية في الطور الثانوي والطور المتوسط حول معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية والرياضية في ولاية بسكرة. وأستخدم المنهج الوصفي في هذه الدراسة. وأعتمد على استمارة استبيان كأداة لجمع المعلومات. مقسمة على أربعة محاور أساسية حسب فرضيات البحث.

- * محور خاص بصعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات.
- * محور خاص بنقص الوسائل التربوية للتدريس بالكفاءات.
- * محور خاص بالعملية التقويمية وفق المقاربة بالكفاءات.
- * محور خاص بنقص التكوين للأساتذة وفق المقاربة بالكفاءات.

حيث شملت عينة الدراسة القصدية. (62) أستاذ من الطور المتوسط من مجموع (204) أستاذ و(32) أستاذ من الطور الثانوي من مجموع (68) أستاذ.

وأسفرت الدراسة على

- لا توجد فروق دالة إحصائية في صعوبة تطبيق محتوى منهج المقاربة بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
 - لا توجد فروق دالة إحصائية في نقص الوسائل التربوية المعيقة لتطبيق التدريس بالكفاءات بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
 - توجد فروق دالة إحصائية في معوقات تطبيق العملية التقويمية بالكفاءات ميدانيا بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي.
 - توجد فروق دالة إحصائية في معوقات التدريس وفق المقاربة بالكفاءات تعود لنقص التكوين بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي
- أي أن الفرضيتين الأولى والثانية محقتين. أما الثالثة والرابعة فلم تحققا وهذا يعني أن هنالك تصور موحد بين أساتذة الطورين في ما يخص صعوبة تطبيق محتوى المنهج وكذا نقص الوسائل التربوية الذي أجمع الأساتذة على التي تعد أبرز معوقات تطبيق التدريس وفق الكفاءات في حصة التربية البدنية.

بينما اختلفت آراء الأساتذة حول العملية التقييمية بالكفاءات ونقص التكوين وفق المقاربة الجديدة. وهذا رغم أنهم أجمعوا على أنها أيضا تعتبر من المعوقات غير أن هناك فروق في مجموع الإجابات حول المحور بصفة عامة.

وعلى ضوء هذه النتائج قدمنا مجموع من التوصيات والاقتراحات التي يمكن أن تسهم في التخفيف والتذليل من هذه المعوقات.

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية:

مراجع

قائمة المراجع

1. قائمة المراجع باللغة العربية

* القرآن الكريم.

• القواميس:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط، الجزء الأول، المكتبة الإسلامية، اسطنبول، تركيا، بدون سنة نشر.
2. ابن منظور لسان العرب. بيروت. لبنان. دار صادر للطباعة و النشر. 1994.
3. احمد زكي بدوي. صديقة يوسف محمود. المعجم العربي الميسر. لبنان. دار الكتاب اللبناني. بدون سنة.
4. أنطوان نعمة وآخرون. المنجد في اللغة العربية المعاصرة. 2001.
5. المنجد في اللغة والإعلام. ط40. بيروت. لبنان. دار المشرق. 2003.
6. المنظمة العربية للثقافة والعلوم. المعجم العربي الأساسي. بدون سنة.
7. خليل أحمد خليل. معجم المصطلحات. ط2. بيروت. الفكر اللبناني للنشر. 1995.
8. سهيل إدريس. المنهل قاموس فرنسي عربي. بيروت. لبنان. دار الآداب.

• الكتب:

9. أبو بكر بوزيد. المقارنة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية. الجزائر. 2005.
10. أحمد بوسكرة. مناهج التربية البدنية والرياضية للتعليم الثانوي والتقني. الجزائر. دار الخلدونية. 2005.
11. أحمد مختار عضاضة" التربية العلمية التطبيقية في المدرس العراقية التكميلية" مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة والنشر، الطبعة الثالثة، بدون سنة.
12. أمين أنور الخولي. جمال الدين الشافعي. مناهج التربية البدنية المعاصرة. دار الفكر العربي. القاهرة. 2000.
13. ايناس عمر أبو حنلة. نظريات المناهج التربوية. ط1. الأردن. دار صفاء للنشر. 2005.

14. بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد. المعين في تكوين المكونين. الجزائر. دار الهدى.
15. بوفلجة غيات"الأهداف التربوية وطرق تحقيقها"الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، 1999
16. توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحلية، المناهج التربوية المعاصرة، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2001.
17. جان لابلاش، ج ب بونلين. معجم مصطلحات التحليل النفسي. ترجمة مصطفى حجازي. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 1985.
18. جودت أحمد سعادة. عبد الله محمد إبراهيم. المنهج المدرسي المعاصر. الطبعة 4. دار الفكر. عمان. 2004.
19. حاجي فريد. بيداغوجيا التدريس بالكفاءات الأبعاد والمتطلبات. الجزائر. دار الخلدونية. 2005.
20. حسن حسين زيتون. مهارات التدريس. القاهرة. عالم الكتب. 2001.
21. خالد لبصيص. التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات و الأهداف. الجزائر. دار التنوير. 2004.
22. خالد القضاة. المدخل إلى التربية و التعليم. دار اليازوري، عمان، 1998.
23. رمضان أرزيل. محمد حسونات. نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات. الجزائر. دار الأمل. 2001.
24. زينب علي عمر. عادة جيلان عبد الحميد. طرق تدريس التربية البدنية والرياضية، الأسس النظرية والتطبيقات العملية. بدون دار و بلد نشر. 2008.
25. طيب نايت سليمان وآخرون. المقاربة بالكفاءات لمفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم. دار الأمل للطباعة والنشر. الجزائر. 2004.
26. كوثر حسين كوجك. اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس. ط2. عالم الكتاب، 1997.

27. السيد سلامة الخميسي. التربية والمدرسة والمعلم. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية. 2000.
28. مجدي عزيز إبراهيم. المنهج التربوي و تحديات العصر. ط2. مصر. دار عالم الكتب. 2002.
29. محمد الصالح حثروبي. المدخل إلى التدريس و الكفاءات. الجزائر. دار الهدى. 2002.
30. محمد حسن علاوي . راتب أسامة كامل . البحث العلمي في التربية البدنية و علم النفس الرياضي. ط3. القاهرة . دار الفكر العربي. 1999.
31. محمد سعيد عزمي. أساليب تطوير و تنفيذ درس التربية الرياضية في مرحلة التعليم الأساسي بين النظرية و التطبيق. مصر. دار الوفاء. 2004.
32. محمد سعيد عزمي. أساليب تطوير وتنفيذ درس ت ب ر في مرحلة التعليم الأساسي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2004
33. محمد سعد زغلول. مصطفى السايح محمد. تكنولوجيا إعداد و لتأهيل معلم التربية الرياضية. ط3. مصر. دار الوفاء للطباعة و النشر. 2002 .
34. محمد محمد الشحات. كيف تكون معلما ناجحا في التربية الرياضية. ط1. مصر. مكتبة الإيمان و العلم. 1999.
35. محمد محمود الحلية. تصميم التعليم، الطبعة 2. عمان. 2003. محمد مقداد. قراءات في طرائق التدريس. باتنة. الجزائر. دار قرفي للنشر. 1994.
36. محمد منير مرسى. أصول التربية. عالم الكتب. القاهرة. 2001.
37. محمد عبد الفتاح الصرفي. البحث العلمي (الدليل التطبيقي للباحثين). ط1. الأردن. دار الوفاء. 2001.
38. محمد عبد الكريم أبو سل. مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها. ط1. عمان الأردن. دار الفرقان. 1999.
39. محمود حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق، الطبعة الأولى، دار الفكر، عمان، 2000.
40. محمد عوض بسيوني، فيصل ياسين الشاطي. نظريات وطرق التربية البدنية. ط1. ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.

41. محمود عبد الحليم عبد الكريم. ديناميكية تدريس التربية الرياضية. ط1. مصر. مركز الكتاب للنشر. 1999.
42. مرعي توفيق. الحيلة محمود. المناهج التربوية الحديثة. ط1. عمان. دار الميسرة. 2000.
43. مكارم حلمي أبو هريرة. محمد سعد زغلول . مناهج التربية الرياضية. ط1. مصر. مركز الكتاب. 1999.
44. مكارم حلمي أبو هريرة و آخرون. مدخل التربية الرياضية. ط1. مصر. مركز الكتاب للنشر. 2002.
45. مصطفى حسين باهي. فاتن زكريا النمر. التقويم في مجال العلوم التربوية و النفسية. مصر. مكتبة الأنجلو المصرية. 2004.
46. مصطفى بوزازة. الأساليب الإحصائية المستخدمة في التقويم التربوي. الجزائر. مجلة الرواسي. جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي. 1999.
47. موريس أنحرس. منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية. ط2. الجزائر. دار القصة للنشر. 2008.
48. عفاف عبد الكريم. طرق التدريس في ت ب ر. الإسكندرية. 1989.
49. عبد الحافظ سلامة. الوسائل التعليمية والمنهج. ط1. دار الفكر للطباعة والنشر. عمان. 2000.
50. عبد الحميد شرف. التربية الرياضية والحركية للأطفال الأسوياء ومتحدى الإعاقة، ط2. مركز الكتاب للنشر. القاهرة. 2005.
51. عبد الرحمان عبد السلام جامل. الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. ط2. دار المها للنشر والتوزيع. 2001.
52. عطا الله أحمد. أساليب و طرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 2006.
53. عطا الله أحمد وآخرون. تدريس التربية البدنية و الرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات. الجزائر. ديوان المطبوعات الجامعية. 2009.
54. عفاف عبد الكريم. تصميم المناهج في ت ب ر. منشأة المعارف. الإسكندرية. 2005.

55. عفاف عثمان عثمان وآخرون. أضواء على مناهج التربية الرياضية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية. 2007.
56. عصام الدين متولي عبد الله. بدوي عبد العال بدوي. طرق تدريس التربية البدنية و الرياضية بين النظرية و التطبيق. ط1. مصر. دار الوفاء. 2006.
57. فكري حسين ريان. التدريس أهدافه أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته. بدون دار وبلد نشر. 1999.
58. ناهد محمود سعد. نيللي رمزي فهم. طرق التدريس في التربية الرياضية. ط2. مصر. مركز الكتاب للنشر. 2004.
59. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. مدخل إلى علوم التربية- تكوين أساتذة التعليم الأساسي. الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر. 2006.

• الدوريات والمنشورات:

60. العمري محمد. المدخل بالأهداف والمدخل بالقدرات والمهارات (مفتشيه التربية و التعليم الأساسي). يسكرة. 2001.
61. عبد الحميد بلهوارى, عبد الحق زواوي. مقاربة القدرات والأهداف. مفتشيه التربية و التكوين. برج بوعريريج. 2001.
62. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط (التربية البدنية و الرياضية). الجزائر. مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. 2003.
63. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط (التربية البدنية و الرياضية). الجزائر. مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. 2003.
64. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الثالثة من التعليم المتوسط (التربية البدنية و الرياضية). الجزائر. مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. 2004.
65. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط (التربية البدنية و الرياضية). الجزائر. مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد. 2004.

66. اللجنة الوطنية للمناهج. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط(التربية البدنية و الرياضية). الجزائر مطبعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد.2003.
67. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. مناهج السنة الأولى ثانوي للتربية البدنية والرياضية . الجزائر. مطبعة الديوان الوطني عن بعد. 2006.
68. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. مناهج السنة الثانية ثانوي للتربية البدنية والرياضية . الجزائر. مطبعة الديوان الوطني عن بعد. 2006.
69. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. مناهج السنة الثالثة ثانوي للتربية البدنية والرياضية . الجزائر. مطبعة الديوان الوطني عن بعد. 2006.
70. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. مناهج السنة الثالثة ثانوي للفيزياء . الجزائر. مطبعة الديوان الوطني عن بعد. 2006.
71. اللجنة الوطنية للمناهج. منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي .الجزائر .مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد.2003.
72. المركز الوطني للوثائق التربوية. الكتاب السنوي.حسين داي.الجزائر.2000.
73. مديرية التعليم الثانوي العام والتقني. الوثيقة المرفقة السنة الأولى ابتدائي. الجزائر. مطبعة الديوان الوطني عن بعد. 2006.
74. مديرية التربية لولاية بسكرة. مصلحة التكوين والتفتيش. الملتنقى الخاص بمعلمي الطورين الأول والثاني في مادة التربية البدنية والرياضية . 10/09 أفريل 2002.
75. يوسف قادري . بيداغوجية التدريس بالكفاءات. ولاية سعيدة الجزائر،2004.
- المذكرات والرسائل الجامعية:-
76. خلوة لزهرة . مقارنة بين التدريس بالأهداف والكفايات.جامعة باتنة.علم النفس .شهادة الماجستير. 2005/2004.
77. شحام عبد الحميد. العلاقة بين الضغوط المهنية والاضطرابات السيكوسوماتية لدى الأستاذ. رسالة ماجستير. جامعة بسكرة،2006.2007.

78. بوزيد معيوف. مدى تأثير المقاربة بالكفاءات على ملامح تخرج تلميذ الرابعة متوسط
دراسة مقارنة بين المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات. مذكرة ماجستير. جامعة
الجزائر. 2009/2008 .

• مراجع الانترنت:

79. <http://www.almualed.net/maga/a1024.html>.17/01/2009
80. <http://www.dafatir.com/vb/archive/index.php/t-1480.html>.25/04/2008
81. <http://www.ksu.edu.sa>. 26/04/2008
82. <http://pagesperso-orange.fr/didier.delignieres/EPS-doc/autrement.pdf>. 11/03/2008
83. <http://www.mapreps.com/sujets.htm>.11/03/2008
84. <http://www.meducation.edu.dz>. 29/05/2008
85. <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/competence/e> . 25/05/2008
86. http://www.de_oran.men.dz. 25/05/2008
87. http://www.geocities.com/youcef_kadri/competence.htm.
19/11/2007.
88. <http://www.minshawi.com/vb/t6011.html>12.02.2010.
89. <http://www.sciences-islamiques.com/itarmrjy.doc>.12.02.2010
90. WWW.ULUM.NL 55 .12.02.2010
91. www.sciences-islamiques.com/itarmrjy.doc...12.02.2010
92. www.meducation.edu.dz.
93. www.de_oran.men.dz
94. www.djelfa.info > ... >.....30.03.2010

• مراجع باللغة الأجنبية

95. Abdou Elhelou. LE VOCABULAIRE PHILOSOPHIQUE. 1^{ère} édition. Centre de recherche et de développement.
96. Sillamy N. Dictionnaire de psychologie. Paris- bordas.

ملاحق

الملحق 01

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم التربية البدنية و الرياضية

استمارة استبيان

حول موضوع:

معلومات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في مادة التربية البدنية و الرياضية

دراسة مقارنة بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي بولاية بسكرة
مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية والرياضية
تخصص: الإرشاد النفسي الرياضي

تهدف هذه الاستمارة إلى جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة من خلال إجابات الأسئلة، التي يقوم أستاذ مادة التربية البدنية والرياضية بتقديمها بوضع علامة × داخل الخانة المناسبة.

إشراف الدكتور:

- رواب عمار

من إعداد الطالب:

- حزازي كمال

الموسم الجامعي 2009-2010

- بيانات أولية:

1* السن :

2* الجنس :

3* سنوات الخبرة :

4* ما هو الطور الذي تدرس فيه؟ متوسط ثانوي

- المحور الأول: منهج المقاربة بالكفاءات.

1- هل يتوفر لديك المنهاج الجديد للتربية البدنية(الإصلاحات 2003)؟ نعم لا

2 - كيف ترى المفاهيم والمصطلحات الواردة في المنهاج الجديد؟

غير مفهومة إلى حد ما مفهومة مفهومة

3 - هل ترى بأن صياغة الكفاءات الواردة في المنهاج تعيق تطبيق هذه المقاربة ميدانياً؟
 نعم لا

4- هل ترى بأن صياغة المؤشرات التعليمية الواردة في منهاج الكفاءات تعيق تطبيق هذه المقاربة ميدانياً؟
 نعم لا

5- هل محتوى المنهاج الحالي لا يتوافق مع مستوى التلاميذ فعلا في هذه المرحلة من التعلم؟
 نعم لا

6 - حسب رأيك، هل يصعب تطبيق محتوى منهاج التدريس وفق المقاربة بالكفاءات فعلا ميدانياً؟
 نعم لا

- إذا كانت الإجابة (نعم) لماذا حسب رأيك؟
.....
.....
.....

7- هل يصعب الوصول إلى تحقيق الكفاءات التعليمية المسطرة والمنبثقة من هذا المنهاج؟
 دائما أحيانا أبد

8 - هل تلتزم في عملك بمحتوى المقرر الدراسي الوارد في المنهاج؟
 نعم لا

9- حسب رأيك هل صعوبة محتوى منهاج الكفاءات في التربية البدنية يعيق تطبيقه من طرف الأستاذ ميدانياً؟
 نعم لا

- المحور الثاني: نقص الوسائل التربوية

10- هل المؤسسة التي تدرس فيها تفتقر إلى الوسائل اللازمة للتدريس وفق المقاربة بالكفاءات؟
 نعم لا

11- هل المساحة المخصصة للتربية البدنية و الرياضة مهياة كما ينبغي لقيامك بعملك؟
مهياة غير مهياة
*هذه المساحة عبارة عن؟
 ملعب جوارى ساحة الفناء قاعة

12- هل هناك قلة اهتمام من طرف المؤسسة بتحسين الملاعب التي تؤدي فيها حصة التربية البدنية؟
 نعم لا

13- هل عدد التلاميذ في الأقسام لا يتناسب مع الإمكانيات والوسائل المتوفرة في المؤسسة؟

نعم لا

14- إلى ماذا تلجئ عندما لا تجد الوسائل لتنفيذ احد النشاطات أو الأهداف؟

تكييفه تلغيه

15- عدم توفر وسائل العمل يدفعك إلى استخدام نشاط كرة القدم كنشاط تروحي بديل؟

دائما أحيانا أبدا

16 - هل نقص الوسائل التربوية يدفع بعض التلاميذ إلى العزوف عن النشاط خلال الحصص؟

نعم لا

17- هل نقص الوسائل التربوية الخاصة بالممارسة الرياضية في المؤسسات التربوية يعيق

تطبيق التدريس بالكفاءات نعم لا

- المحور الثالث: العملية التقييمية .

18- هل أطلعت على محتوى التقييم بالكفاءات الوارد في المنهاج الجديد؟ نعم لا

19- هل من الصعب عليك القيام بإجراء عملية التقييم بصفة منتظمة؟ نعم لا

20- هل زمن الحصة غير كاف لإجراء عملية التقييم المستمر للكفاءات؟ نعم لا

21- هل تصعب عليك عملية التقييم بالكفاءات التدريس أكثر؟ نعم لا

- إذا كانت الإجابة نعم- في ماذا تتمثل هذه الصعوبة؟

.....
.....
.....

22- هل تستخدم سلم التنقيط الوارد في المنهاج الجديد؟ دائما أحيانا أبدا

23- هل سلم التنقيط الوارد في المنهاج يتعارض مع مستوى التلاميذ الذين تدرسههم؟

نعم لا

24- هل تكوينكم لم يتعرض إلى العملية التقييمية وفق المقاربة بالكفاءات في التربية البدنية بالتفصيل؟

نعم لا

25- هل طبيعة عملية التقييم المعتمدة في التدريس وفق المقاربة بالكفاءات في التربية

البدنية والرياضية تعيقك من تطبيق هذه المقاربة ميدانيا؟ نعم لا

- المحور الرابع: نقص تكوين الأستاذ وفق المقاربة بالكفاءات.

26- خلال عملك كأستاذ التربية البدنية هل تطبق التدريس وفق ؟

الطريقة الكلاسيكية المقاربة بالكفاءات

27 - هل تجد صعوبات في صياغة أهداف إجرائية لتطبيقها ميدانيا وفق المقاربة بالكفاءات؟
نعم لا

- إذا كانت الإجابة نعم، إلى ماذا يرجع ذلك
.....
.....
.....

28- هل نقص التكوين وفق التدريس بالكفاءات يصعب عليك برمجة تمارين تعليمية وفق هذه المقاربة؟
نعم لا

29- هل تعتقد بأن تكوينك يساعدك على استخدام الوضعيات الإشكالية في التعلم بسهولة؟
يسهل يصعب

30 - هل نقص تكوينك وفق التدريس بالكفاءات يسبب لك مزيد من الصعوبات في تحديد مستويات الكفاءات التعليمية؟
نعم لا

31 - هل ترى بأن شرح المقاربة بالكفاءات لم يكن كافيا خلال التكوين للأستاذ لكي يطبقها بسهولة؟
نعم لا

32 - هل هناك نقص في الدورات تكوينية المخصصة لشرح الجانب التطبيقي (كيفية تطبيق المقاربة بالكفاءات في الميدان)؟
نعم لا

33- هل تكوينك النظري، وفق المقاربة بالكفاءات وحده غير كاف لاستيعابك هذه البيداغوجية؟
نعم لا

34- هل تعتقد بأن محتوى التدريس بالكفاءات يصعب أم يسهل عمل أستاذ التربية البدنية والرياضية؟
يسهل يصعب

35- هل نقص تكوينك في المقاربة بالكفاءات يعيقك في تطبيقها ميدانيا ؟

□ نعم □ لا

شكرا سيدي على تعاونك ، تقبل مني فائق الاحترام...

الملحق 02

جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم التربية البدنية و الرياضية

مقابلة تشخيصية

حول موضوع:

**معوقات تطبيق التدريس وفق بيداغوجية المقاربة
بالكفاءات في مادة التربية البدنية و الرياضية**

دراسة مقارنة بين أساتذة الطور المتوسط والثانوي بولاية بسكرة

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماجستير في التربية البدنية و الرياضية

تخصص: الإرشاد النفسي الرياضي

تهدف هذه المقابلة إلى جمع أكبر قدر من المعلومات حول موضوع الدراسة . وجمع المؤثرات والعوامل المرتبطة بمشكلة البحث.

إشراف الدكتور:
- رواب عمار

من إعداد الطالب:
- حزازي كمال

موسم: 2009-2010

نص المقابلة

السؤال 01 : هل تقوم بالتدريس وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات؟

.....
.....
.....

السؤال 02 : هل تصادفك صعوبات ومعوقات خلال عملك وفق مقاربة الكفاءات؟

.....
.....
.....

السؤال 03 : فيما تتمثل أهم هذه المعوقات إن وجدت؟

.....

السؤال 03 : ما هي أهم الأسباب التي تترتب عنها أو تخلق هذه الصعوبات؟

السؤال 04 : كيف تقوم بمواجهة هذه المعوقات للتغلب عليها خلال إنجازك للحصص؟

شكرا على تعاونك.

الملحق رقم -03-

حساب ثبات الاستبيان: بعد تطبيق الاستبيان على عينة استطلاعية تتألف من 20 أستاذ وبعد

تجزئ الاستمارة إلى نصفين أسئلة فردية وأسئلة زوجية وبعد تفريغ التكرارات .

تم منح درجات للبدائل نعم و لا : نعم = 01 . و لا = 00 .

وفي حالة الأسئلة ذات الاختيارات الثلاثية تم منح درجة: 02 الاختيار الأول. 01. الاختيار

الثاني و 00 الاختيار الثالث.

وتم حساب التكرارات بجمع عدد الإجابات مضروبة (*) في الدرجات التي منحت لها .

- الأسئلة الفردية: 1-3-5-..... رمزها (x)

- الأسئلة الزوجية: 2-4-6-..... رمزها (y)

وكانت النتائج كما هي مبينة في الجدول:

$\sum x*y$	$\sum (y)^2$	$\sum (x)^2$	$\sum y^2$	$\sum y$	$\sum x^2$	$\sum x$
------------	--------------	--------------	------------	----------	------------	----------

3043	45369	64009	2925	213	3825	253
------	-------	-------	------	-----	------	-----

حيث N حجم العينة = 20

وعلى ضوء هذه النتائج تم تطبيق القانون الآتي لإيجاد الارتباط بين طرفي الاستبيان:

$$RP = \frac{(N \sum XY) - (\sum X - \sum Y)}{\sqrt{[N \sum x^2 - (\sum x)^2][N \sum Y^2 - (\sum y)^2]}}$$

ومنه: RP = 0.54 وبتطبيق معادلة سبيرمان براون

قانون معادلة سبيرمان براون:

$$RAA = \frac{(I * RP)}{1 + (I - 1) * RP}$$

RAA معادلة سبيرمان .

$$1 + (I - 1) * RP$$

RP معامل الارتباط بيرسون = 0.54

I عدد الأجزاء التي قسم إليها الاستبيان وهي = 2

نجد أن ثبات الاستبيان = 0.70

